

16+

ISSN 2309-1754

# Азимут научных исследований:



**2017**  
**Том 6**  
**№ 3(20)**



# АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 6  
№ 3 (20)  
2017

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  
Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор  
Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор  
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, доцент  
Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент  
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук  
Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор  
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор  
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент  
Шарипов Фаридун Файзуллаевич, доктор педагогических наук

**Редакционная коллегия:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, профессор  
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  
Гринева 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  
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Луценко Екатерина Леонидовна, кандидат социологических наук, доцент  
Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент  
Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических 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  
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**  
Коновалова Елена Юрьевна

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 27.09.2017.  
Выход в свет 30.09.2017.  
Формат 60x84 1/8.  
Печать оперативная.  
Усл. п. л. 47,87.  
Тираж 50 экз. Заказ 2-17-12.

Типография «Полиар»  
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)  
Берберян Ася Суменовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология» (Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван, Армения)  
Бурмыкина Ирина Викторовна, доктор социологических наук, профессор, проректор по научной работе (Липецкий государственный педагогический университет, Липецк, Россия)  
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по науке и аккредитации (университет «Туран», Алматы, Казахстан)  
Кондаурова Инесса 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)  
Мерлина Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры дискретной математики и информатики (Чувашский государственный университет, Чебоксары, Россия)  
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических 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)  
Шарипов Фаридун Файзуллаевич, доктор педагогических наук, заведующий общеуниверситетской кафедрой педагогики (Таджикский национальный университет, Душанбе, Таджикистан)

### **Редакционная коллегия:**

Аббасова Къзыльголь Ясин кызы, доктор философских наук, профессор, 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 (Казанский инновационный университет, 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)  
Зибарев 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)  
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник организационного отдела мэрии города Тольятти Самарской области (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)  
Луценко Екатерина Леонидовна, кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики, менеджмента и государственного и муниципального управления (Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан, Россия)  
Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)  
Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических наук, доцент, декан факультета социальных технологий (Вятский государственный гуманитарный университет, Киров, 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)  
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 Кирилка Симеонова, 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)  
Троцко 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*

<b>КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Абдеева Наталья Анатольевна.....	13
<b>ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА</b> Абрамова Наталья Сергеевна, Ваганова Ольга Игоревна, Трутанова Александра Валерьевна.....	17
<b>ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН</b> Азимова Машхурахон Ходжиевна.....	21
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ</b> Платонова Раиса Ивановна, Антонова Венера Николаевна.....	25
<b>РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА</b> Ахметжанова Галина Васильевна, Юрьев Алексей Владимирович.....	30
<b>УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ</b> Барышникова Елена Викторовна.....	33
<b>ВОПРОС ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ТНР К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ОНР)</b> Батяева Светлана Вадимовна.....	37
<b>АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ БЕЗРАБОТНОГО НАСЕЛЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</b> Богданова Галина Владимировна.....	41
<b>ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ</b> Буренина Валентина Игоревна.....	44
<b>ЛЕТНЯЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ МОТИВИРОВАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ: ШАГ В БУДУЩЕЕ</b> Быканова Ольга Алексеевна, Филиппова Наталья Васильевна.....	48
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ В ВУЗЕ</b> Ваганова Ольга Игоревна, Гладкова Марина Николаевна, Трутанова Александра Валерьевна.....	51
<b>СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b> Волошинова Анастасия Денисовна.....	55
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОКРАТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА КАК ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТАМИ</b> Гнатышина Елена Александровна, Иванова Ольга Эрнстовна.....	59
<b>НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТЫКЕ ЭКОЛОГИИ И ЭКОНОМИКИ</b> Гордеева Дарья Сергеевна, Тюнин Александр Иванович, Апухтин Антон Сергеевич, Демцура Светлана Сергеевна.....	63
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ НЕГАТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К НЕМЕДИЦИНСКИМ ДИЕТАМ</b> Грибанова Ольга Викторовна, Щербакова Татьяна Геннадьевна, Слесарева Марина Ивановна, Сиротина Алеся Максимовна.....	68
<b>АВТОМАТИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА КАК НОВАЯ ФОРМА КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ И УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ</b> Гущина Оксана Михайловна, Паниокова Екатерина Владимировна, Аникина Оксана Владимировна.....	72
<b>НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Даминова Арафамо Искандаровна.....	76
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ</b> Ахметжанова Галина Васильевна, Долгова Виктория Викторовна.....	79
<b>ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИХОТОМИИ МОБИЛЬНОСТЬ-ИНЕРТНОСТЬ</b> Елисеев Владимир Константинович, Елисеева Ирина Михайловна, Коробова Мария Владимировна.....	82
<b>ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛИНЫ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ</b> Ельцов Валерий Валентинович, Терехов Владислав Сергеевич.....	87
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННО-РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА</b> Железковская Галина Ивановна, Недогреева Наталия Герасимовна, Львицына Анна Альбертовна.....	92

<b>КРЕАТИВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Зайцева Ольга Юрьевна, Карих Виктория Вячеславовна.....	96
<b>ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ</b> Зонова Марина Васильевна, Николаева Наталья Александровна, Соснина Наталья Георгиевна.....	100
<b>РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ ДЕВОЧЕК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Зотова Дина Александровна.....	103
<b>СОКРАТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК ОБУЧЕНИЕ СОВМЕСТНОМУ РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ</b> Иванова Ольга Эрнстовна, Точилкина Татьяна Григорьевна.....	108
<b>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН</b> Кадирова Гавхар Абдушукуровна.....	112
<b>МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ РЕБЕНКА: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ</b> Калинина Лариса Юрьевна.....	118
<b>РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРОЕКТИРОВАТЬ ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ</b> Карбозова Жанар Женисовна, Петрусевич Аркадий Аркадьевич.....	122
<b>О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЕ МАГИСТРАНТОВ</b> Киндеркнехт Анна Сергеевна, Хабибрахманова Фарида Рафиковна.....	126
<b>ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ»</b> Кондаурова Инесса Константиновна.....	130
<b>МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Костенко Юлия Константиновна, Недогреева Наталия Герасимовна.....	134
<b>РАЗРАБОТКА ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА</b> Гладков Алексей Владимирович, Кутепов Максим Михайлович, Трутанова Александра Валерьевна.....	138
<b>ДИСЦИПЛИНА «АРХИТЕКТУРНАЯ ГРАФИКА» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ</b> Кучукова Татьяна Васильевна.....	142
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ФАКУЛЬТЕТА</b> Микрюкова Екатерина Юрьевна.....	145
<b>НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ</b> Моспан Татьяна Сергеевна.....	149
<b>ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</b> Мясникова Светлана Владимировна.....	152
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b> Популо Гельшиган Миргазовна, Назаренко Наталья Нефедовна.....	155
<b>МОНИТОРИНГ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА</b> Нефедова Наталья Анатольевна.....	159
<b>НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА С ЦЕЛЬЮ ПОСЛЕДУЮЩЕГО ВЫПОЛНЕНИЯ ИМ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ</b> Одарич Ирина Николаевна, Коростелев Александр Алексеевич.....	162
<b>ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА УЧИТЕЛЯ-ЖЕНЩИНЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ</b> Оруджева Тахмина Раджаб кызы.....	166
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ</b> Кошелева Наталья Николаевна, Павлова Елена Сергеевна.....	170
<b>МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ</b> Панченко Оксана Александровна.....	174
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА</b> Пашенко Лена Григорьевна.....	177

<b>РОЛЬ ТЬЮТОРА В УПРАВЛЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b> Перевозчикова Нелли Григорьевна, Смирнова Жанна Венедиктовна, Трутанова Александра Валерьевна.....	182
<b>МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Пичугина Галина Антоновна.....	185
<b>МОДЕЛИРОВАНИЕ В НАУЧНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ</b> Платонова Раиса Ивановна.....	190
<b>ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЫ ТЕЛА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ</b> Популо Гельшиган Миргазовна, Сафоненко Светлана Владимировна.....	195
<b>УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ЛИЦ С ПОРАЖЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА (ИНВАЛИДОВ НА КОЛЯСКАХ) В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ПО БОЛЬШОМУ ТЕННИСУ</b> Популо Гельшиган Миргазовна, Поддубная Алена Анатольевна.....	199
<b>АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗО И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА</b> Прокопова Анна Сергеевна.....	203
<b>ВСЕПРОНИКАЮЩИЕ И ГУБИТЕЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПРЕНЕБРЕЖЕНИЯ СИСТЕМНЫМ МЫШЛЕНИЕМ</b> Равен Джон.....	208
<b>НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОГО КАЧЕСТВА «БЫСТРОТА» НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ</b> Русакова Наталия Григорьевна.....	214
<b>ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 43.03.01 «СЕРВИС»</b> Салеева Елена Юрьевна, Кутепова Любовь Ивановна, Ваганова Ольга Игоревна.....	217
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b> Самсоненко Людмила Сергеевна, Шавшаева Людмила Юрьевна.....	220
<b>ПОВЫШЕНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ</b> Сафоненко Светлана Владимировна, Популо Гельшиган Миргазовна.....	224
<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ</b> Сенатор Степан Александрович, Казанцев Иван Викторович, Матвеева Татьяна Борисовна, Кудинова Галина Эдуардовна.....	228
<b>ГРУППОВАЯ ДИСКУССИЯ – УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ СТЕПЕНИ КРЕАТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	234
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ</b> Ваганова Ольга Игоревна, Смирнова Жанна Венедиктовна, Трутанова Александра Валерьевна.....	239
<b>КОМПЛЕКСНЫЙ ИТОГОВЫЙ ЭКЗАМЕН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПОДХОДЫ И СОДЕРЖАНИЕ</b> Смоляр Антонина Ивановна, Зоголь Светлана Геннадьевна.....	242
<b>СИСТЕМА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ, СВОЙСТВА</b> Султанова Татьяна Анатольевна.....	246
<b>КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ</b> Султанова Татьяна Анатольевна.....	250
<b>ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ</b> Тараносова Галина Николаевна, Абрамова Татьяна Анатольевна.....	254
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВАХ И ОБЯЗАННОСТЯХ ЧЕЛОВЕКА</b> Татаринцева Нина Евгеньевна, Масесьянц Елена Петровна.....	258
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ В КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Тимкина Юлия Юрьевна.....	263
<b>УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ</b> Третьякова Татьяна Олеговна.....	268
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ПАССАЖИРСКИХ ПЕРЕВОЗОК</b> Турбин Игорь Викторович, Епишкин Вячеслав Евгеньевич, Чертакова Елена Михайловна.....	271
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ</b> Фирсова Елена Анатольевна.....	275

<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ 7-11-Х КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ УРОКОВ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ И ХИМИИ</b> Хорошева Татьяна Анатольевна.....	278
<b>ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Юрьев Алексей Владимирович.....	281
<i>психологические науки</i>	
<b>ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА К ВЫБОРУ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА</b> Барышникова Елена Викторовна.....	284
<b>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ (С УЧЁТОМ АКТИВНОГО ПРИОБЩЕНИЯ К ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ)</b> Батенова Юлия Валерьевна.....	288
<b>ПРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ</b> Ефремкина Ирина Николаевна.....	293
<b>ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ЛОЯЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ В КОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b> Карьмова Оксана Сергеевна.....	298
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ВПС МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ХИРУРГИЧЕСКОГО ЛЕЧЕНИЯ</b> Киселева Мария Георгиевна.....	301
<b>СТРУКТУРА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Кондратьева Ольга Генриховна.....	304
<b>РАЗВИТИЕ ЛИЧНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД ВЫБОРА ПРОФЕССИИ</b> Кузьмина Ольга Викторовна, Васюра Светлана Александровна, Корнильцева Елена Геннадьевна.....	307
<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ С ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СТУДЕНТОВ</b> Забродина Любовь Александровна, Мухина Юлдуз Робертовна.....	311
<b>СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Орлова Анастасия Валерьевна.....	316
<b>ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ ОДЕЖДЫ СУБЪЕКТА</b> Осколков Иван Анатольевич, Дубовицкая Татьяна Дмитриевна.....	319
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ТРУДА СОТРУДНИКОВ ОХРАННО-КОНВОЙНОЙ СЛУЖБЫ МВД РФ</b> Петров Николай Николаевич.....	322
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ РАЗЛИЧНОГО ТИПА</b> Пономарева Ирина Владимировна, Сизова Яна Николаевна.....	326
<b>ОЦЕНКА УРОВНЯ РАДИОТРЕВОЖНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ, ПРОЖИВАЮЩЕГО НА ТЕРРИТОРИЯХ, ПОДВЕРГШИХСЯ НЕГАТИВНОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ В РЕЗУЛЬТАТЕ ИСПЫТАНИЙ НА СЕМИПАЛАТИНСКОМ ПОЛИГОНЕ</b> Поцелуев Николай Юрьевич, Лытгарь Ирина Александровна, Нагорняк Алексей Сергеевич, Лытгарь Денис Алексеевич.....	331
<b>НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ РАБОТНИКОВ ТОРГОВЛИ: МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ И СТРЕССЕ</b> Серафимович Ирина Владимировна.....	334
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ</b> Слабко Татьяна Константиновна, Чернявская Валентина Станиславовна.....	339
<b>ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ</b> Сладкова Ирина Алексеевна.....	342
<b>УТОЧНЕНИЕ КРИТЕРИЕВ СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛОВОГО И ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ИНВАЛИДОВ С ПОЗИЦИИ БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ И ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ</b> Туран Наталья Константиновна.....	347
<b>ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ С РАЗНЫМИ УРОВНЕМ СОМАТИЧЕСКОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА</b> Туран Наталья Константиновна.....	353
<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ САМОПОНИМАНИЯ ЛИЧНОСТИ С ДОМИНИРУЮЩИМИ КОПИНГ СТРАТЕГИЯМИ</b> Фараонова Ольга Викторовна, Вязникова Любовь Федоровна.....	357



*социологические науки*

<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА И ТИПА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ</b> Бадалян Юлия Валерьевна, Барткевич Екатерина Владимировна.....	361
<b>ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ МАССОВОГО СПОРТА В РЕГИОНАХ ЦФО</b> Перькова Елена Юрьевна.....	365
<b>СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ</b> Подкладова Татьяна Дмитриевна, Губайдуллина Анастасия Николаевна, Горенинцева Валентина Николаевна.....	369
<b>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНВАЛИДОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Сабанов Заурбек Михайлович.....	374
<b>РИСКЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ</b> Цихончик Надежда Васильевна.....	378
<b>Условия размещения материалов.....</b>	<b>382</b>

---

**CONTENT**
*pedagogical sciences*

<b>THE CULTURE OF FUTURE LAWYER'S PROFESSIONAL ACTIVITY AS PEDAGOGICAL PROBLEM OF INFORMATIONAL EDUCATION</b> Abdeeva Nataliya Anatolievna.....	13
<b>FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF MAGISTRANTS AT THE STUDY OF DISCIPLINE OF PROFESSIONAL CYCLE</b> Abramova Natalia Sergeevna, Vaganova Olga Igorevna, Trutanova Alexandra Valerievna.....	17
<b>PRACTICE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN</b> Azimova Mashkharakhon Hodzhiyevna.....	21
<b>PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION</b> Platonova Raisa Ivanovna, Antonova Venera Nikolaevna.....	25
<b>THE ROLE OF TEACHER EDUCATION IN THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY</b> Akhmetzhanova Galina Vasilevna, Yuryev Alexey Vladimirovich.....	30
<b>EDUCATIONAL DISCIPLINE «METHODS OF TEACHING PSYCHOLOGY» IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS</b> Baryshnikova Elena Viktorovna.....	33
<b>THE QUESTION OF READINESS OF CHILDREN FROM TNR TO INCLUSIVE EDUCATION (FOR EXAMPLE CHILDREN WITH ONR)</b> Batyayeva Svetlana Vadimovna.....	37
<b>ASPECTS OF THE PREPAREDNESS OF THE UNEMPLOYED TO THE PROFESSIONAL CHOICE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS</b> Bogdanova Galina Vladimirovna.....	41
<b>THE CREATIVE POTENTIAL OF A TECHNICAL UNIVERSITY TEACHERS AS PEDAGOGICAL CATEGORY</b> Burenina Valentina Igorevna.....	44
<b>SUMMER EDUCATIONAL PROGRAM FOR MOTIVATED ENTRANTS: STEP FOR FUTURE</b> Bykanova Olga Alekseevna, Philippova Natalia Vasilevna.....	48
<b>FORMATION OF PROJECT COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN THE UNIVERSITY</b> Vaganova Olga Igorevna, Gladkova Marina Nikolaevna, Trutanova Alexandra Valerievna.....	51
<b>SOCIAL MEDIA IN EDUCATIONAL PROCESS: EXPERIENCE OF FOREIGN RESEARCHERS IN THE CONTEXT OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION PROBLEMS</b> Voloshinova Anastasia Denisovna.....	55
<b>METHODOLOGICAL POTENTIAL OF A SOCRATAL DIALOGUE AS AN INNOVATIVE APPROACH TO PROJECT MANAGEMENT</b> Gnatyshina Elena Aleksandrovna, Ivanova Olga Ernstovna.....	59
<b>RECURRING PROBLEMS OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION AT THE JUNCTION OF ECOLOGY AND ECONOMICS</b> Gordeeva Daria Sergeevna, Tyunin Aleksandr Ivanovich, Apukhtin Anton Sergeevich, Demtsura Svetlana Sergeevna.....	63
<b>TECHNOLOGY OF FORMATION OF TEENAGERS' NEGATIVE ATTITUDES TOWARDS NON-MEDICAL DIETS</b> Gribanova Olga Viktorovna, Sheherbakova Tatyana Gennad'evna, Slesareva Marina Ivanovna, Sirotnina Alesja Maksimovna.....	68
<b>AUTOMATION OF MONITORING AS A NEW FORM OF CONTROL OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES</b> Gyshchina Oksana Mihailovna, Panyukova Ekaterina Vladimirovna, Anikina Oksana Vladimirovna.....	72
<b>SEVERAL PROBLEMS OF YOUNG TEACHERS ADAPTATION WHILE THEIR PRACTICAL ACTIVITIES</b> Daminova Arafamo Iskandarovna.....	76
<b>FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS FOR WORK WITH GIFTED CHILDREN</b> Ahmetzhanova Galina Vasilevna, Dolgova Victoria Victorovna.....	79
<b>EVALUATION OF PROFESSIONAL PERSONAL READINESS OF PEDAGOGICAL PERSONNEL PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO IMPLEMENT THE STANDARD OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE DICHOTOMY OF MOBILITY-INERTNESS</b> Eliseev Vladimir Constantinovich, Eliseeva Irina Mikhailovna, Corobova Maria Vladimirovna.....	82
<b>ELECTRONIC EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL COMPLEX OF THE DISCIPLINE AS AN EFFECTIVE TOOL FOR ENGINEERING STUDENTS TRAINING</b> Eltsov Valery Valentinovich, Terebenov Vladislav Sergeevich.....	87
<b>METHODOLOGICAL ANALYSIS OF INFORMATION AND RESOURCE PROVISION THE EDUCATIONAL PROCESS</b> Zhelezovskaya Galina Ivanovna, Nedogreeva Natalia Gerasimovna, Lvitsyna Anna Albertovna.....	92

<b>TEACHER'S CREATIVITY AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF CHILDREN OF FIVE SIX YEARS OLD.</b> Zaytseva Olga Yuryevna, Karich Victoria Vyacheslavovna.....	96
<b>INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT</b> Zonova Marina Vasilyevna, Nikolaeva Natalya Alexandrovna, Sosnina Natalya Georgievna.....	100
<b>THE IMPLEMENTATION OF THE GENDER APPROACH IN THE EDUCATION OF GIRLS OF PRIMARY SCHOOL AGE</b> Zotova Dina Aleksandrovna.....	103
<b>SOCRATIC DIALOGUE AS A STUDYING TO THE JOINT SOLUTION OF PROBLEMS</b> Ivanova Olga Ernstovna, Tochilkina Tatyana Grigorievna.....	108
<b>FEATURES OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE FOR STUDENTS OF ECONOMICS DEPARTMENTS IN TAJIKISTAN'S UNIVERCITY</b> Kadirova Gavkhar Abdushukurovna.....	112
<b>CHILDREN MUSICAL TALENT: MODERN VIEW ON THE PROBLEM</b> Kalinina Larisa Yuryevna.....	118
<b>DEVELOPMENT OF PROJECT ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES'S ABILITIES FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERCITY</b> Karbozova Zhanar Zhenisovna, Petrusovich Arkady Arkadyevich.....	122
<b>ON SOME PROBLEM ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE RESEARCH CULTURE FORMATION IN MASTER DEGREE STUDENTS' WRITTEN WORKS</b> Kinderknekht Anna Sergeevna, Khabibrakhmanova Farida Rafikovna.....	126
<b>STATE FINAL CERTIFICATION OF GRADUATES OF THE MASTER'S PROGRAM «PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF MATHEMATICS»</b> Kondaurova Inessa Konstantinovna.....	130
<b>THE MODEL OF FORMATION SKILLS OF PRODUCTIVE COOPERATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES</b> Kostenko Juliya Konstantinovna, Nedogreeva Nataliya Gerasimovna.....	134
<b>DEVELOPMENT OF ASSESSMENT FUNDS IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE COMPETENT APPROACH</b> Gladkov Alexey Vladimirovich, Kutepov Maxim Mikhailovich, Trutanova Alexandra Valerievna.....	138
<b>DISCIPLINE «ARCHITECTURAL GRAPHICS» IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING</b> Kuchukova Tatyana Vasilyevna.....	142
<b>TECHNOLOGY OF ORGANIZING THE INDIVIDUAL WORK OF THE STUDENTS OF INTERNATIONAL FACULTY</b> Mikryukova Ekaterina Yurjevna.....	145
<b>SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL INSTITUTE</b> Mospan Tatyana Sergeevna.....	149
<b>THE PECULIARITIES OF TEACHING CHINESE STUDENTS ENGLISH IN HIGH SCHOOL</b> Myasnikova Svetlana Vladimirovna.....	152
<b>SOCIAL IMPORTANCE OF ACTIVE GAMES FOR PHYSICAL CULTURE CLASSES AT THE PRIMARY SCHOOL</b> Populo Gelshigan Mirgazovna, Nazarenko Nataliya Nefedovna.....	155
<b>MONITORING THE FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES OF COLLEGE STUDENTS</b> Nefedova Natalia Anatolievna.....	159
<b>DIRECTION OF THE TRAINING PROCESS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE BACHELOR WITH THE PURPOSE OF THE FOLLOWING THEIR IMPLEMENTATION OF THEIR LABOR FUNCTIONS</b> Odarich Irina Nikolaevna, Korostelev Aleksandr Alekseevich.....	162
<b>SPECIFIC MANAGEMENT STYLE OF THE FEMALE TEACHER IN MODERN TIMES</b> Orujeva Tahmina Rajab.....	166
<b>FORMATION OF HEURISTIC AND CREATIVE THINKING IN SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS AT THE STUDY OF MATHEMATICS</b> Kosheleva Natalia Nikolaevna, Pavlova Elena Sergeevna.....	170
<b>THE METHODOLOGY OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE MODEL OF FORMATION OF THE CULTURE OF ENGLISH SPEECH OF PUPILS OF 9 CLASSES OF SECONDARY SCHOOL</b> Panchenko Oksana Aleksandrovna.....	174
<b>ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND RECREATIONAL ACTIVITIES OF THE ADULT POPULATION IN A HEALTH AND FITNESS CENTRE</b> Pashchenko Lena Grigorievna.....	177
<b>THE ROLE OF THE TUTOR IN THE MANAGEMENT OF THE SELF-WORK OF THE TRAININGS</b> Perevozchikova Nelly Grigoryevna, Smirnova Zhanna Venediktovna, Trutanova Alexandra Valerievna.....	182

<b>METHODOLOGICAL BASIS OF DEVELOPMENT EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY</b> Pichugina Galina Antonovna.....	185
<b>MODELING IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STUDIES</b> Platonova Raisa Ivanovna.....	190
<b>RESEARCH OF THE YOUTH OVERWEIGHT PROBLEM</b> Populo Gelshigan Mirgazovna, Safonenko Svetlana Vladimirovna.....	195
<b>SPECIAL EXERCISES DURING TENNIS TRAININGS FOR WHEELCHAIR SPORTSMEN'S ENDURANCE INCREASING</b> Populo Gelshigan Mirgazovna, Podlubnaya Alena Anatolievna.....	199
<b>AXIOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE VISUAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS</b> Prokopova Anna Sergeevna.....	203
<b>THE PERVASIVE AND PERNICIOUS EFFECTS OF NEGLECTING SYSTEMS THINKING</b> Raven John.....	208
<b>SCIENTIFIC-METHODICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PHYSICAL QUALITIES «SPEED» ON THE PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS</b> Rusakova Natalya Grigoryevna.....	214
<b>DESIGN TECHNOLOGIES IN TRAINING OF BACHELORS IN DIRECTION OF TRAINING 43.03.01 «SERVICE»</b> Salyaeva Elena Yrevna, Kutepova Lyubov Ivanovna, Vaganova Olga Igorevna.....	217
<b>THE FORMATION OF SEX-ROLE BEHAVIOR OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION</b> Samsonenko Lyudmila Sergeevna, Shavshayeva Lyudmila Yurevna.....	220
<b>INCREASING OF THE YOUNG FOOTBALL PLAYERS CAPACITY FOR WORK AT THE INITIAL STAGE OF SPECIALIZATION</b> Safonenko Svetlana Vladimirovna, Populo Gelshigan Mirgazovna.....	224
<b>INNOVATIVE FEATURES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AN EXAMPLE OF SAMARA REGION</b> Senator Stepan Aleksandrovich, Kazantsev Ivan Victorovich, Matveyeva Tatyana Borisovna, Galina Eduardovna Kudinova.....	228
<b>GROUP DISCUSSION – UNIVERSAL METHOD TO INCREASE DEGREE OF CREATIVITY IN TRAINING FOREIGN LANGUAGE</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	234
<b>ORGANIZATION OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY OF THE BACHELOR OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE ELECTRONIC ENVIRONMENT</b> Vaganova Olga Igorevna, Smirnova Zhanna Venediktovna, Trutanova Alexandra Valerievna.....	239
<b>THE COMPREHENSIVE FINAL EXAM AT A PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: APPROACHES AND CONTENT</b> Smolyar Antonina Ivanovna, Zogol Svetlana Gennadyevna.....	242
<b>THE SYSTEM OF THE SCHOOL DEVELOPMENT FORECASTING: STRUCTURE, FUNCTION, PROPERTIES</b> Sultanova Tatyana Anatolievna.....	246
<b>CONCEPTUAL MODELING OF THE SCHOOL DEVELOPMENT FORECASTING</b> Sultanova Tatyana Anatolievna.....	250
<b>ENHANCING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN</b> Taranosova Galina Nikolaevna, Abramova Tatyana Anatolyevna.....	254
<b>EDUCATIONAL CONDITIONS OF FORMING A NOTION OF HUMAN RIGHTS AMONG THE PRESCHOOL CHILDREN</b> Tatarintsevaa Nina Yevgeniyevna, Masesyants Elena Petrovna.....	258
<b>FOREIGN LANGUAGE SKILLS FORMATION IN QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY</b> Timkina Yuliya Yurevna.....	263
<b>ADMINISTRATIVE CULTURE IN EDUCATION INSTITUTIONS</b> Tretyakova Tatiana Olegovna.....	268
<b>ACTUAL QUESTIONS OF TRAINING SPECIALISTS FOR MUNICIPAL PASSENGER TRANSPORTATIONS</b> Turbin Igor Victorovich, Epishkin Vyacheslav Evgenievich, Chertakova Elena Mihaylovna.....	271
<b>THEORETICAL BASES OF FORMATION OF RESEARCH CULTURE OF PUPILS</b> Firsova Elena Anatolievna.....	275
<b>FORMATION OF HEALTHY SAVING COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN OF 7-11-TH CLASSES BY THE INCLUSION OF HEALTH LESSONS IN PHYSICS AND CHEMISTRY STUDIES</b> Horosheva Tatiana Anatolievna.....	278
<b>EXPERIENCE OF PREPARATION OF FUTURE WORKERS OF THE CONSTRUCTION PROFILE IN THE PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS</b> Yuryev Alexey Vladimirovich.....	281

*psychological science*

<b>STUDYING MOTIVATION AND INTERESTS TO CHOOSE A TRAINING PROFILE FOR TRAINED STUDENTS</b> Baryshnikova Elena Viktorovna.....	284
<b>PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SPHERE PRESCHOOL CHILDREN IN CONTEMPORARY SOCIOCULTURAL SITUATIONS (INCLUDING ACTIVE CONNECTION TO INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES)</b> Batenova Julia Valerievna.....	288
<b>MORAL SELF-DETERMINATION OF STUDENT YOUTH IN CONTEXT PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY</b> Yefremkina Irina Nikolaevna.....	293
<b>THE EXPERIENCE OF STUDYING EMPLOYEE LOYALTY IN A COMMERCIAL ORGANIZATION</b> Karimova Oksana Sergeevna.....	298
<b>THE PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF INFANTS WITH CHD IN THE PERIOD OF SURGICAL TREATMENT</b> Kiseleva Maria Georgievna.....	301
<b>INFLUENCE OF MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION ON THE LEVEL OF FORMATION OF THE SYNDROME OF EMOTIONAL BURNING OUT AT TEACHERS</b> Kondratieva Olga Genrikhovna.....	304
<b>DEVELOPMENT PERSONAL PERSPECTIVES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PERIOD OF VOCATIONAL CHOICE</b> Kuzmina Olga Victorovna, Vasyura Svetlana Aleksandrovna, Kormiltseva Elena Gennadevna.....	307
<b>INTERCONNECTION FEATURES PROCRASTINATION WITH INDIVIDUAL AND PERSONAL CHARACTERISTIC OF STUDENTS</b> Zabrodina Ljubov Aleksandrovna, Mukhina Iulduz Robertovna.....	311
<b>THE STYLE OF FAMILY EDUCATION AS A FACTOR AFFECTING THE DEVELOPMENT OF CONFIDENCE IN CHILDREN OF SCHOOL AGE</b> Orlova Anastasia Valerievna.....	316
<b>THE PSYCHODIAGNOSTIC METHOD OF EXPERT EVALUATION OF THE MATURITY OF THE SUBJECT'S CULTURE OF CLOTHING</b> Oskolkov Ivan Anatolevich, Dubovickaya Tatiana Dmitrievna.....	319
<b>FEATURES OF THE WORKING PROCESS OF THE GUARD-CONVOYING EMPLOYEES OF THE RF MIA</b> Petrov Nikolay Nikolayevich.....	322
<b>SOCIO-PSYCHOLOGICAL MANIFESTATIONS OF PERSONAL HELPLESSNESS OF VARIOUS TYPES</b> Ponomareva Irina Vladimirovna, Sizova Yana Nikolaevna.....	326
<b>EVALUATION OF THE RADIOPHOBIA LEVEL OF POPULATION LIVING IN TERRITORIES EXPOSED TO NEGATIVE EFFECTS AS A RESULT OF TESTS ON THE SEMIPALATINIAN RANGE</b> Potseluev Nicolay Yur'evich, Lytar Irina Aleksandrovna, Nagornyyak Aleksey Sergeevich, Lytar Denis Alekseevich.....	331
<b>SOME ASPECTS OF TRADE WORKERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: METACOGNITION MANIFESTATION OF PROFESSIONAL THINKING AND BEHAVIOR IN A CONFLICT OR STRESSFUL SITUATION</b> Serafimovich Irina Vladimirovna.....	334
<b>PSYCHOLOGICAL BACKGROUND OF THE SELF-DISSENTING OF THE PERSONALITY OF THE PERSONALITY</b> Slabko Tatiana Konstantinovna, Chernyavskaya Valentina Stanislavovna.....	339
<b>THE PROBLEM OF PERSONAL PREPAREDNESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS</b> Sladkova Irina Alekseevna.....	342
<b>CLARIFICATION OF THE CRITERIA FOR THE FORMATION OF THE SEMANTIC AND AXIOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF MINORS WITH DISABILITIES FROM A BIOPSYCHOSOCIAL AND ONTOGENETIC METHODOLOGY</b> Turan Natalia Konstantinovna.....	347
<b>PECULIARITIES OF SELF-ASSESSMENT OF ADOLESCENTS WITH DISABILITY ON DIFFERENT LEVEL OF SOMATIC DYSONTOGENESIS</b> Turan Natalia Konstantinovna.....	353
<b>THE RELATIONSHIP OF THE LEVEL OF SELF-UNDERSTANDING PERSONALITY WITH DOMINANT COPING STRATEGIES</b> Faraonova Olga Viktorovna, Vyaznikova Lubov Fyodorovna.....	357

*sociological sciences*

<b>RELATIONSHIP BETWEEN MANAGEMENT STYLE AND TYPE OF INTER-LIABILITY RELATIONS IN THE COLLECTIVE EMPLOYEES OF LAW ENFORCEMENT BODIES</b> Badalyan Juliya Valerevna, Bartkevich Ekaterina Vladimirovna.....	361
---	-----

---

<b>ESTIMATION OF SPORTS DEVELOPMENT IN THE REGIONS OF THE CENTRAL FEDERAL DISTRICT</b> Perkova Elena Yurievna.....	365
<b>FAMILY READING AS A SOCIAL PRACTICE: PROBLEM STATEMENT AND REVIEW OF RESEARCH</b> Podkladova Tatiana Dmitrievna, Gubaidullina Anastasia Nikolaevna, Gorenintseva Valentina Nikolaevna.....	369
<b>PRINCIPLES AND STRUCTURE OF THE DISTANCE LEARNING DISABILITIES IN INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION</b> Sabanov Zaurbek Mikhailovich.....	374
<b>RISK ASSESSMENT OF YOUTH ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF SOCIAL WORK</b> Tsyhonchik Nadezhda Vasilievna.....	378
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	<b>382</b>

УДК 378:347.96

**КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ЮРИСТА  
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2017

**Абдеева Наталья Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Прикладная информатика и математика»  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, Чита, улица Александрo-Заводская, 30, e-mail: mail@zabgu.ru)

**Аннотация.** В статье автор рассматривает формирование современного специалиста, который находится под влиянием процесса информатизации общества. Автор выявил, что в области юриспруденции информатизация образования развивается не так стремительно, как в других отраслях науки. Одним из первоочередных направлений модернизации российского юридического образования должна стать необходимость развития и совершенствования личности будущего юриста, обладающей высоким уровнем общей и профессиональной культуры. Следует отметить, что современную личность формируют такие важнейшие компоненты, как система ценностных ориентаций, потребность в самовыражении и творчестве. В работе представлен авторский анализ понятия «культура» в истории науки, обосновывается необходимость ее формирования у будущего юриста в условиях информатизации образования. Деятельность юриста, задачи, решаемые с профессиональной точки зрения, автор рассматривал, опираясь на деятельностный подход. При изучении системы ценностей юриста в рамках информатизации образования использовался аксиологический подход. В целях формирования культуры профессиональной деятельности юриста был задействован культурологический подход. Опираясь на противоречие между социальным заказом общества и базовой подготовкой специалистов, автор определяет адекватную научную методологию формирования культуры профессиональной деятельности будущего юриста с учетом требований информатизации образования.

**Ключевые слова:** культура, профессиональная культура специалиста, формирование культуры профессиональной деятельности будущего юриста, информатизация, информатизация образования, концепция информатизации образования, компоненты формирования личности

**THE CULTURE OF FUTURE LAWYER'S PROFESSIONAL ACTIVITY AS PEDAGOGICAL  
PROBLEM OF INFORMATIONAL EDUCATION**

© 2017

**Abdeeva Nataliya Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
of the Applied Informatics and Mathematics department  
Transbaikal State University, Chita, (Russia)  
(672039, Russia, Chita, Alexandro-zavodskaya street, 30, e-mail: mail@zabgu.ru)

**Abstract.** In the article the author describes the formation of a modern specialist who is under the influence of the informatization process. The author has revealed that the sphere of law the informatization of education is not developing so quickly as in many other branches of science. One of the main directions of Russian law education modernization must become the necessity to develop and improve a future lawyer's personality which possesses high level of general and professional culture. It should be noted that the modern personality is formed due to such major components as the system of valuable orientations, need for self-expression and creativity. The author's analysis of the term «culture» in the history of science is presented in the article, proves the necessity of its formation for the future lawyer in the process of informational education. The lawyer's activity and the professional tasks, the lawyer is dealing with are observed by the author on the basis of activity approach. Studying the system of values of the lawyer within informational education, the author has addressed to axiological approach. When forming culture of professional activity of the lawyer the cultural approach has been involved. Due to the contradiction between the social order and the basic training of specialists, the author gives the adequate scientific methodology of the lawyer's culture of professional activity under the conditions of informational education.

**Keywords:** culture, professional culture of a specialist, formation of culture of future lawyer professional activity, informatization, informational education, components of personality's formation.

В условиях конкретной экономической и социокультурной ситуации направление и характер развития профессиональной сферы определяет рост профессионализма, обусловленный реконструкцией различных отраслей, а также изменения, происходящие под влиянием интеллектуально развитых специалистов.

Ведущая роль информационного рынка становится более значимой, поскольку востребованность информации растёт быстрее, чем востребованность любых других услуг.

В связи с этим на первый план выходит формирование новой личности специалиста, который будет способен анализировать проблемные ситуации, уметь правильно ставить задачи, принимать решения для их реализации, обладать высокой степенью гражданской ответственности, высоким уровнем личностных и профессиональных качеств, ориентироваться в условиях информатизации образования.

С.Е.Каплина акцентирует внимание на том, что «в прежние эпохи техническое развитие приводило к тому, что профессиональные навыки сохраняли свою актуальность в течение длительных периодов, передаваясь от поколения к поколению, а человек выбирал себе профессию пожизненно или просто присоединялся к тому занятию, которое доставалось ему от предков. В этих условиях профессиональная подготовка происходила

одновременно с социализацией и не требовала в дальнейшем переквалификации. Сегодня ускорение темпов научно-технического прогресса, изменения производственных технологий происходят столь быстро, что полученные в высшей школе профессиональные знания устаревают за срок, гораздо меньший периода трудовой жизни человека» [1; с.5].

Согласно утверждению Э.Ф.Зеера, «образование традиционно определяется как создание человека по образцу и подобию существующей в данное историческое время культуры. При этом культура понимается как воспроизводимая при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества» [2; с.16].

Т.И.Заславская пишет, что «общий культурный уровень является одной из ступеней на пути к непрерывному образованию, его основой, нужной для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни. Именно сегодня требуется такое развитие личности студента в процессе образования, которое даст ей возможность в дальнейшем предвидеть существующую в каждый момент времени востребованность знаний путём собственной познавательной активности, умения сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин» [3; с. 47].

Процесс становления современного специалиста,

по мнению И.В.Яковлевой, «происходит под влиянием технологического переворота, связанного с информатизацией общества. На смену добыче (в традиционном обществе) и переработке (в индустриальном обществе) продуктов природы происходит поиск и переработка информации, а также развитие сферы услуг. Современная цивилизация входит в принципиально новый, информационный (постиндустриальный) этап своего развития, где качество жизни, культура и перспективы социально-экономического развития зависят от информации и ее переработки. Информация из сопутствующего фактора развития общества превращается в индикатор его прогресса» [4].

Информатизация образования, которая протекает в рамках глобализации информационного пространства, позволяет специалистам за счет использования новых информационных технологий, Интернета, поисковых систем и моделирующих программ, познавательных способностей, открывать для себя огромные возможности развития интеллектуального потенциала. Использование альтернативной образовательной среды приведет к повышению уровня профессиональной культуры специалиста любой сферы деятельности.

По мнению академика А.П.Ершова, «информатизация – это комплекс мер, направленный на обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех областях общественно значимых видов человеческой деятельности; в широком смысле под информатизацией понимается система методов, процессов, явлений и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, целенаправленной обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах пользователей этой информации» [5].

В Концепции региональной информатизации, которая была утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года №2769-р, обозначены «основные принципы развития информационно-коммуникационных технологий по 12 направлениям в различных сферах социально-экономического развития субъектов Федерации, в том числе в образовании, здравоохранении, транспортной сфере, сфере обеспечения общественной безопасности и других» [6]. Несомненно, что в сфере образования намечен новый виток, целью которого является информатизация образования, позволяющая формировать культуру профессиональной деятельности будущего специалиста с учётом информационного компонента.

Важны времени таковы, что в сложившейся ситуации необходимо делать акцент на подготовку специалистов в сфере юриспруденции, не только хорошо ориентирующихся в своей профессиональной области, но и свободно владеющих навыками работы с компьютером. Формирование навыков будет успешным, по мнению В.С.Згурского, «если специалист будет иметь четкое представление о том, какие действия должен совершить работающий, учитывая специфические особенности данного вида труда» [7; с. 25].

Таким образом, учитывая новые подходы в системе образования, требуется подготовка юристов, обладающих высоким уровнем общей и профессиональной культуры, умеющих решать поставленные задачи, используя информационные технологии.

Несмотря на то, что в стране подготовлено большое количество юристов, не все они отвечают требованиям сегодняшней действительности, остро ощущается потребность в подготовке юристов, соответствующих уровням сформированности тех профессионально значимых качеств, которые смогут значительно повлиять на успешность профессиональной деятельности в современном обществе.

По утверждению О.В.Хоршевой, «в настоящее время специалист должен уметь всесторонне анализировать любую профессиональную задачу, быстро адаптиро-

ваться к революционным переменам в своей и смежных специальностях, уметь внедрять в предметную область компьютерные технологии, стремиться постоянно повышать свой профессиональный уровень и не только «попевать» за научно-техническим прогрессом, но и активно в нем участвовать» [8].

Необходимо подчеркнуть, что личность в двадцать первом веке формируют такие важнейшие компоненты, как система ценностных ориентаций, потребность в самовыражении и творчестве. Это говорит о том, что будущие специалисты, обладающие специальными знаниями, в условиях быстро развивающегося общества должны быть готовы приобрести новые, которые и будут составлять основу профессиональной культуры.

На протяжении нескольких десятилетий многие ученые, в том числе американские культурологи А.Кребер и К.Клахорн, занимались проблемами культуры и деятельности. Исследуя понятие «культура», они утверждают, что «в период 1871 – 1950 г.г. было дано более 164 определений данного феномена, первое из которых принадлежит английскому этнографу Э. Тейлору» [9].

Понятие культуры рассматривается с точки зрения педагогики, философии, истории, культурологии. Этот термин, по мнению А.С.Кармина, «употребляется в европейской историко-философской литературе со второй половины XVIII в. – века Просвещения в качестве понятия, которым охватываются особенности людского, культурного бытия в противоположность природному, стихийному бытию. Данное понятие связано с аспектами развития «человеческого начала в человеке»: его способностей, разума и духовного мира, обуславливающими характер и содержание практической деятельности людей» [10; С. 13-14].

Социологический энциклопедический словарь под редакцией Г.В.Осиповой трактует «культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, выражающих определённый уровень исторического развития данного общества и человека; культуру как сферу духовной жизнедеятельности общества, включающую систему образования, воспитания, духовного творчества; культуру как уровень овладения человеком той или иной областью знаний или деятельности; культуру как форму социального поведения человека, обусловленную уровнем его воспитания и образования; культуру как способ преобразовательной деятельности человека в мире и способ самообразования» [11; С. 151].

В.А.Сластёнин выделяет, что «ряд исследователей, рассматривая культуру на быденном уровне, трактует её как образец для подражания, отождествляют с образованностью и интеллигентностью, квалифицируют как определённое качество личности. На теоретическом уровне культура рассматривается как специфическая характеристика общества, которая выражает достигнутый человечеством уровень исторического развития, определяемый отношением человека к природе и обществу» [12; С. 6]. Очевидно, что культура выступает решающим фактором цивилизованного общества, двигателем социального прогресса, показывающим личностный и профессиональный рост человека.

Вопрос подготовки специалиста, который будет конкурентоспособным в условиях современного рынка труда, необходимо рассматривать с точки зрения личностно-деятельностного подхода. В соответствии с данным подходом деятельность определяется как активность людей, направленная на процесс совершения действий, способный изменить социальную действительность. «Каждый из имеющихся подходов имеет право на существование, но мы придерживаемся той позиции, при которой личность специалиста рассматривается как субъект его профессиональной деятельности, формирующийся в этой деятельности и в общении с другими людьми», – так утверждала Н.В.Бордовская [13; С. 13].

По мнению Э.Ф.Зеера, «под профессиональной деятельностью человека понимается социально-значимая



деятельность, выполнение которой требует наличия специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности» [14].

Чтобы составить полное представление о профессиональной деятельности юриста и поставленных профессиональных задачах, в работе был использован деятельностный подход. В новых условиях информатизации общества современный специалист вынужден заниматься не только профессиональной деятельностью, но и осуществлять деятельность, способствующую формированию активного и деятельного специалиста. Только деятельный человек может достаточно быстро ориентироваться и осваивать новые технологии, постоянно самообразовываясь и совершенствуясь.

На данный момент, основываясь на проведенном анализе литературы, посвященной профессиональной деятельности юриста, можно сделать вывод о том, что работ, которые систематизированно и полно отразили процесс формирования культуры профессиональной деятельности юриста (далее - КПДЮ) в условиях информатизации образования, нет. Отправной точкой в определении содержания данного процесса послужили работы Л.Г. Богачевой, В.Н. Карташова, Е.А. Лукашовой, Р. Давида, Л. Фридмена и др., которые анализировали юридическую деятельность.

При изучении системы ценностей юриста в рамках информатизации образования был использован аксиологический подход. Данный подход позволил проанализировать процесс формирования КПДЮ в условиях информатизации образования через определение системы ценностей и отношения личности к профессиональной деятельности, к своему духовному состоянию. Характеризуя систему ценностей, Л.Н. Коган и В.С. Библер «справедливо выделили три ее составляющие: духовные ценности, общение и творческая деятельность – как форму свободного решения и совершенствования жизнедеятельности в сознании и всеобщей ответственности, как процесс порождения каждым индивидом своего бытия» [15, 16, 17]. В свою очередь Г.П. Выжлецов считает, что «культура «есть реализация высших ценностей», а ценности являются также «ядром правовой и моральной культуры»» [18]. Очевидно, чтобы сформировать профессиональную культуру будущего юриста, необходимы ценностные ориентации, придающие целевую направленность поставленным профессиональным задачам.

Новые требования, которые предъявляет процесс информатизации образования к юристу, характеризуются культурологическим подходом. Целью такого подхода является развитие познавательных способностей, выявление и приведение в соответствие с нормами информационного общества субъективного опыта личности, способной самоопределяться и самореализовываться, а не останавливаться на заранее определённых свойствах.

Культура профессиональной деятельности юриста с точки зрения культурологического подхода определяется как выражение его личности.

Её проявление можно наблюдать в двух разных направлениях:

адаптированности к требованиям, которые предъявляет процесс информатизации общества;

творческого подхода, формирующегося в процессе изучения спецкурсов, которые позволят специалисту находить нестандартное решение в сложившейся ситуации.

Эти противоположные направления лежат в основе проектирования индивидуального подхода к формированию КПДЮ в условиях информатизации образования.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что системообразующим элементом профессиональной деятельности человека является культурная сущность.

Как утверждает Э.С. Маркарян, «культура – это не сама деятельность, а во многом тот способ или средство, которым она проявляется, то есть культура в своей сути

есть тот феномен, который обеспечивает реализацию деятельности, ее имманентный механизм, способ ее существования. Фундаментальное свойство культуры заключается в том, что она является средством деятельности людей» [19].

В свою очередь С.Е. Каплина выделяет в структуре понятия «профессиональная культура» две составляющие. Одна традиционно связана с профессиональными знаниями, которыми должен владеть специалист (ключевые компетенции), другая связана с качественной гуманитарной характеристикой профессиональной культуры как части общей духовной культуры личности (ключевые квалификации) [20-23].

Проведенный анализ не только показал, насколько многообразны подходы к исследованию понятия «культура» и культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, но и продемонстрировал отсутствие в науке системных знаний о формировании КПДЮ в условиях информатизации образования.

Процесс информатизации общества предъявляет новые требования к уровню подготовки специалистов – профессионалов. Поэтому информатизация образования является важнейшим фактором, оказывающим плодотворное влияние не только на формирование профессиональных качеств, но и информационных качеств юриста нового поколения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Каплина С.Е. Профессиональная мобильность – залог качества подготовки будущих инженеров: научное издание / С.Е. Каплина. – Чита: ЧитГУ, 2008. – 350 с.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера / Э.Ф. Зеер. – Свердловск: УрГУ, 1998. – 120 с.
3. Заславская Т.И. Трудовая мобильность как предмет экономико-социологического исследования / Т.И. Заславская. – Новосибирск, 1974. – 256 с.
4. Яковлева И.В. Социально-философский анализ проблем развития Российской системы высшего образования: дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11 / И.В. Яковлева. – Красноярск, 2004. – 148 с.
5. Власова С.А. К формированию гуманистической модели MEDIEN – образования / С.А. Власова. // Модель российской образовательной системы. Профессиональные компетенции и проблемы подготовки современного специалиста: материалы всерос. науч. конф. – Волгоград – Москва – Глобус, 2010. – С. 107–112.
6. Концепция региональной информатизации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/Ea8O35fPr3I.pdf>
7. Згурский В.С. Человек и профессия / В.С. Згурский // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Промышленность. – Москва, 1972. – С. 25.
8. Хоршева О.В. Педагогические условия формирования мобильности младших школьников в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Хоршева. – Рязань, 2003. – 192 с.
9. Kroeber A.L. Culture. A critical review of concepts and definitions / A.L. Kroeber, C. Kluchorn – Cambridge. Massachusetts, 1952. – 152 p.
10. Кармин А.С. Основы культурологи: морфология культуры / А.С. Кармин. – Санкт-Петербург: Лань, 1997. – 512 с.
11. Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г.В. Осипова. – Москва: ИНФРА-М; НОРМА, 1998 – 448с.
12. Сластёнин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко [и др.]. – Москва: Новая шк., 2000. – 512 с.
13. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 304 с.
14. Зеер Э.Ф. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М.

Павлова, Н.О. Садовникова. – Москва: Академический проект, 2006. – 192 с.

15. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность / В.С. Библер. // Этическая мысль. – Москва, 1990.

16. Библер В.С. Школа диалога культур / В.С. Библер. – Кемерово: Алеф, 1992. – 93 с.

17. Коган Л.Н. Человек и его судьба / Л.Н. Коган. – Москва, 1982. – Выпуск 2. – С. 16–39.

18. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб.: СПбГУ, 1996.

19. Маркарян Э.С. Очерки теории культуры / Э.С. Маркарян. – Ереван, 1969. – С. 57.

20. Каплина С.Е. Результаты анализа региональных сетевых моделей интеграции в различных субъектах Российской Федерации // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 44-49.

21. Каплина С.Е. Электронные образовательные ресурсы: плюсы и минусы (на основе анализа зарубежных источников) // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 88-92.

22. Каплина С.Е. Электронные образовательные ресурсы, определяющие образовательный результат в системе НПО / СПО // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 111-114.

23. Каплина С.Е. Профессиональная мобильность: Основы. Концепции. Технологии. – Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. – KG, 2011. – 490 p.

*Статья поступила в редакцию 19.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.147

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

© 2017

**Абрамова Наталья Сергеевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Гуманитарных и общенаучных дисциплин»

*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова  
Министерства обороны РФ*

*(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»

**Трутанова Александра Валерьевна**, магистрант

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья представляет коммуникативные навыки современного студента как основные, в системе подготовки будущего профессионала. Подчеркивается важность приобретения коммуникативной компетенции путем приведения аргументов. Приведены несколько определений понятия «коммуникация». Самым распространенным на наш взгляд считается определение коммуникации как передача определенной информации от одного субъекта другому для создания общего информационного и эмоционального поля. Также коммуникацию можно определить как специфическую форму взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности или как связь между двумя и более индивидами, основанную на взаимопонимании. Также были выделены определения коммуникативной компетентности – умение решать определенные типы коммуникативных задач: определить цель коммуникаций, оценить ситуацию, учесть намерения и способы коммуникации объекта (объектов), выбрать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым осмысленно изменить собственное речевое поведение, а также – это удовлетворительный уровень владения нормами общения, усвоение определенных стереотипов поведения, способность устанавливать необходимые контакты с людьми. В процессе вузовского образования применяются различные методики, направленные на формирование коммуникативных умений и навыков у студентов. Было отмечено, что к ним относятся: практические занятия, научные беседы, диспуты, деловые игры. В статье был приведен пример тренинга, который можно использовать в качестве инструмента для развития коммуникативных навыков у студентов. Были приведены этапы для формирования коммуникативных навыков. На первом преподаватель дает общее представление о коммуникативных навыках студенту, раскрывает его роль в деловой среде. Второй этап проходит в рамках специальных педагогических условий, где происходит ознакомление с основами межличностных индивидуальных и групповых взаимодействий.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, магистрант, студент, коммуникативная культура, коммуникация, личность, тренинг, специальное обучение, специальные курсы, деловые игры, проектная деятельность.

## FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF MAGISTRANTS AT THE STUDY OF DISCIPLINE OF PROFESSIONAL CYCLE

© 2017

**Abramova Natalia Sergeevna**, candidate of economic sciences, associate professor of the department of humanitarian and general scientific disciplines

*Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of the engineering troops AI. Proshlyakov of the Ministry of Defense of the Russian Federation*

*(625051, Russia, Tyumen, L. Tolstoy street, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Vaganova Olga Igorevna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems»

**Trutanova Alexandra Valerievna**, graduate student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Abstract.** The article represents the communicative skills of a modern student as the core, in the system of training the future professional. The importance of acquiring communicative competence by bringing arguments is underlined. Several definitions of the concept of “communication” are given. The most common in our opinion is the definition of communication as the transfer of certain information from one subject to another to create a common information and emotional field. Also, communication can be defined as a specific form of interaction of people in the processes of their cognitive-labor activity or as a connection between two or more individuals, based on mutual understanding. The definitions of communicative competence were also defined: the ability to solve certain types of communicative tasks: to determine the purpose of communications, to assess the situation, to take into account the intentions and methods of communication of the object (objects), to choose adequate communication strategies, to be ready to intelligently change one’s own speech behavior, and also this is a satisfactory level Possession of the norms of communication, the assimilation of certain stereotypes of behavior, the ability to establish the necessary contacts with people. In the process of university education various methods are used, aimed at the formation of communicative skills and skills of students. It was noted that they include: practical classes, scientific talks, debates, business games. The article gave an example of a training that can be used as a tool for developing students’ communication skills. Stages were given for the formation of communication skills. On the first, the teacher gives a general idea of the communicative skills of the student, reveals his role in the business environment. The second stage takes place within the framework of special pedagogical conditions, where the familiarity with the basics of interpersonal individual and group interactions takes place.

**Keywords:** communicative competence, communication skills, master student, student, communicative culture, communication, personality, training, special education, special courses, business games, project activity.

Для современного выпускника коммуникативные навыки являются залогом его будущего успеха в профессиональной деятельности. Поэтому рассмотрение темы формирования коммуникативных умений так актуально

на сегодняшний день.

Коммуникативная компетенция не только показывает, на сколько человек подготовлен к общению в различных ситуациях, реализуясь на практике в процессе

повседневных взаимодействий, но и присутствует в профессиональной сфере, где имеет свои специфические отличия. Для профессиональной сферы характерно постоянное взаимодействие с информацией, умением ее перерабатывать, поэтому большинство заданий в учебном процессе связано именно с этим. Студент должен уметь выделить главную сторону и суметь презентовать ее [1].

Трактовка понятия «коммуникация» достаточно широка и используется многими авторами. Самым распространенным на наш взгляд считается определение коммуникации как передача определенной информации от одного субъекта другому для создания общего информационного и эмоционального поля. Также коммуникацию можно определить как специфическую форму взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности или как связь между двумя и более индивидами, основанную на взаимопонимании. Каждое из этих определений имеет общую суть – это взаимодействие людей [2].

В широком смысле коммуникативная деятельность является социальным процессом в котором происходит установление связей и отношений между людьми на основе обмена различными видами деятельности, ее результатами, информацией, идеями, ценностями, то есть она системно-интегративна, что особенно отчетливо проявляется в образовании и профессионально-педагогической деятельности [3].

В процессе вузовского образования применяются различные методики, направленные на формирование коммуникативных умений и навыков у студентов.

К ним относятся:

- практические занятия;
- научные беседы;
- диспуты;
- деловые игры [4].

Ю.В. Суховершинина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная разработали специальный тренинг коммуникативной компетентности, где можно овладеть необходимыми навыками делового общения. Исследователи подчеркивают, что эффективность коммуникации зависит не только от заложенных коммуникативных способностей, но и от способностей к преодолению коммуникативных барьеров [5]. Стоит отметить, что на сегодняшний день существует достаточно много методов, с помощью которых можно развить коммуникативные способности. И все их разнообразие основывается на методологическом положении о том, что способности создаются и развиваются в соответствующей конкретной деятельности [6].

С их помощью преподаватели контролируют процесс формирования коммуникативных навыков и умений студентов. Тестирования является одним из самых эффективных способов выявления сформированности навыков принимать и анализировать информацию [7].

Сегодня есть множество средств для того чтобы целенаправленно развивать коммуникативные способности обучающихся. Сюда следует отнести различные тренинги, включающие в себя личностно-развивающие технологии и коллективное активное социальное обучение, а также программы и спецкурсы, реализуемые в процессе вузовского обучения [8].

К современным методам обучения для развития коммуникативных навыков отнесем проектную деятельность.

Когда студент выполняет работу над проектом, у него формируются следующие умения и навыки:

- сотрудничество (умение коллективного планирования, взаимодействие со всеми участниками группы, оказание взаимопомощи, умение находить и исправлять ошибки в своей работе и работе других);
- осуществление коммуникации (взаимодействие с преподавателем: формулировка вопросов, ведение диалога, участие в дискуссии, отстаивание своего мнения, позиции или поиск компромисса);

– представление презентации (умение грамотно выступить, презентовать работу, выстроить монолог, умение уверенно держаться, отвечать на вопросы без дополнительной подготовки и т. п.) [9].

Важным является и то, что обучающиеся в процессе такой работы приобретают чувство коллективизма, переживают общую радость. Такая эмоциональная привлекательность крайне необходима для положительных результатов учебного процесса [10].

Выполнение проекта предполагает наличие у автора определенных первоначальных знаний, умений и навыков.

Для того чтобы сформировать коммуникативные навыки, студент должен пройти несколько этапов. На первом преподаватель дает общее представление о коммуникативных навыках студенту, раскрывает его роль в деловой среде. Второй этап проходит в рамках специальных педагогических условий, где происходит ознакомление с основами межличностных индивидуальных и групповых взаимодействий на основе деловых игр и специальных заданий. Далее преподаватель дает некоторые конфликтные ситуации, контролируя процесс снятия эмоционального напряжения в группе [11]. Так постепенно у студента формируется коммуникативная компетентность [12, 13, 14].

Л.А. Петровская определяет это понятие как умение решать определенные типы коммуникативных задач: определить цель коммуникаций, оценить ситуацию, учесть намерения и способы коммуникации людей, выбрать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым осмысленно изменить собственное речевое поведение [15].

По мнению М.К. Кабардова – это удовлетворительный уровень владения нормами общения, усвоение определенных стереотипов поведения, способность устанавливать необходимые контакты с людьми [16].

Проблема развития коммуникативных способностей у магистрантов – педагогов стоит особенно остро, поскольку применение ораторского искусства в этой сфере деятельности является неотъемлемым элементом. О необходимости развития речевого навыка в профессии типа «человек-человек» говорят работы многих ученых, например Н.А. Аминова, М.В. Молоканова, Л.В. Лежниковой [17].

Развитие коммуникативности будущего преподавателя – сложный многокомпонентный процесс, где главное – формирование гуманистического коммуникативного ядра личности, предполагающего достижение такого уровня отражения любого человека, отношения к нему и поведения, когда он воспринимается как самая большая ценность [18].

Проанализировав определенную литературу, необходимо сказать, что коммуникативная компетентность и коммуникативные способности являются одной из базовых, ключевых компетенций, которыми должен овладеть студент – педагог, поскольку в своей профессиональной деятельности он будет выступать как активный субъект общения. Он должен уметь отстаивать свою профессиональную позицию, овладеть даром убеждения, умением воспринимать другого человека как личность, адекватно реагировать на него и уметь разрешать конфликты [19].

Для развития коммуникативных навыков преподаватель может вводить студентов в определенные условия, это называется проблемно-коммуникативным подходом [20].

Преподаватель создает на занятиях специальный эмоционально-ценностный фон. На тренинге появляется проблемный контекст, актуализируется субъектный опыт в сфере коммуникативной деятельности и расширяются субъектные функции студентов. Преподаватель должным образом выстраивает последовательность этапов формирующего воздействия, который наращивает потенциал саморазвития на основе достигнутого

уровня сформированности коммуникативных способностей.

Хоть коммуникативные способности и формируются в процессе коммуникативной деятельности, стоит отметить и наличие обратной связи - влияние коммуникативных способностей на характер и эффективность соответствующей деятельности субъекта. Такая взаимная детерминация во многом и обуславливает функциональную структуру коммуникативных способностей личности [21].

А.А. Бодалаевым раскрыты специфические особенности профессионального становления студентов. Он обращает внимание на развитие тех личностных качеств, способностей и умений, которые пригодятся в профессиональной деятельности. Среди них можно выделить понимание взаимосвязи между поступком человека и его внутренним состоянием [22].

Стоит отметить, что коммуникативные способности в студенческом возрасте можно развить наиболее лучшим образом, поскольку именно в этом возрасте происходит расширение круга общения, меняется социальное окружение, происходят преобразования в личной жизни [20]. Начинает формироваться культура общения: доверие, чувство такта, чуткость и отзывчивость. Здесь фиксируются коммуникативные свойства личности и можно считать коммуникативные свойства человека относительно устойчивыми.

Приоритетной установкой современного высшего образования становится перенесение акцента с узкопредметной подготовки на формирование и развитие высокообразованной целостной личности, переход студента из объекта внешнего воздействия, «потребителя» готовых знаний к субъекту своего профессионального становления.

Важность формирования коммуникативных навыков у студентов неоспорима. Продуктивность коммуникативной деятельности имеет прямую зависимость от уровня развития коммуникативных способностей. Чем больше вуз уделяет внимание коммуникативной подготовке обучающихся, тем успешнее реализует себя выпускник в профессиональной деятельности, поскольку именно от коммуникативных навыков зависит любое взаимодействие. Существующие методы позволяют развить у обучающихся предложенный навык, однако качество исполнения в процессе обучения следует постепенно повышать в соответствии с новыми стандартами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лапшова А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования //Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 31.

2. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71.

3. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 158-162.

4. Кутепова Л.И., Паршакова А.М. Современные компьютерные технологии в проектировании линейных сооружений и инженерных изысканиях/В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 24-27

5. Репина Р.В., Хижная А.В. Значение сертификации систем менеджмента качества в высшем учебном заведении//В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической кон-

ференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2015. С. 99-101.

6. Хижная А.В. Педагогические условия подготовки аспирантов в системе дополнительного образования по направлению «Преподаватель высшей школы»: автореф. дис. канд. пед.наук/А.В.Хижная; Нижегород. гос. пед. унт. Н.Новгород, 2005. -19 с.

7. Шкунова А.А., Прохорова М.П. Силлабус: методическая основа организации самостоятельной работы студентов//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 163-167

8. Маркова С.М., Поletaева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2016. №1-1 (13). С. 23.

9. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ//Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.

10. Ваганова О.И., Хижная А.В. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде Moodle//Общество: социология, психология, педагогика. -2016. -№ 1. -С. 93-94.

11. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.

12. Насиленко Л.А. Формирование коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях высшего учебного заведения (из опыта университета современных знаний) // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 31-33.

13. 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.

14. Толикина Е.А. Коммуникативная компетентность как базовый компонент компетентностной структуры образовательного результата // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 192-195.

15. Кутепов М.М. Реализация проекта сдачи нормативов ГТО в вузе/В сборнике: Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи материалы VII межвузовской научно-практической конференции. г.Саратов, 2015. С. 36-39.

16. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования//Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14.

17. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.

18. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.

19. Кутепов М.М., Бегоутов Л.С. Информационные технологии в спортивном судействе/В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 30-33.

20. Емелина А.В., Хижная А.В. Понятие коммуникативной компетентности обучающихся образовательных организаций//В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 214-216.

21. Колдина М.И. Исследовательская технология обучения в дистанционном образовании// В сборнике: Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». Нижневартовск, 2015. С. 252-258.

22. Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу// Инновации и инвестиции. 2015. № 8.

23. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижний Новгород, 2002. 182 с.

*Статья поступила в редакцию 27.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

**ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ  
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН**

© 2017

**Азимова Машхурагон Ходжиевна**, соискатель кафедры педагогики и психологии  
профессиональной деятельности*Худжандский государственный университет имени Б. Гафурова  
(735700, Республика Таджикистан, Худжанд, проезд Мавлонбекова 1, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу практики подготовки учителей начальных классов в педагогических вузах Республики Таджикистан, в частности формированию их коммуникативной культуры. При этом основной акцент сделан на то, что коммуникативная культура педагога является одним из важнейших компонентов профессиональной культуры. Именно коммуникативная культура педагога формирует и развивает педагогическую компетентность и занимает важное место в профессиональной культуре учителя. В статье проведен всесторонний анализ учебных планов и программ подготовки учителей начальных классов. На этой основе сделан вывод о целесообразности организации в педагогических вузах спецкурсов и спецсеминаров по совершенствованию педагогического мастерства учителя, особенно на факультете методики начального обучения. Важную роль в формировании коммуникативной культуры учителей начальных классов играет педагогическая практика, проводимая на 3 и 4 курсах на базе общеобразовательных учреждений Республики Таджикистан. Будущий учитель делает первые шаги и прогнозирует свои коммуникативные языковые погрешности, искореняя их. Следовательно, правильно организованная педагогическая практика способствует успешному формированию коммуникативной культуры будущих учителей начальных классов. Таким образом, именно комплексный подход к формированию коммуникативной культуры предусматривает совершенствование стилистических знаний и умений. При этом особое значение приобретают методические средства обучения родному языку - организация и приёмы обучения, учебный языковой материал, а результативность обучения будет обусловлена их целесообразным использованием.

**Ключевые слова:** компетентность, коммуникативность, культура, общение, социализация, рефлексия.

**PRACTICE OF FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF ELEMENTARY SCHOOL  
TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE REPUBLIC OF TAJIKISTAN**

© 2017

**Azimova Mashkhurakhon Hodzhiyevna**, applicant of department of pedagogics and psychology  
of professional activity*Khujand state university by name of the academician B. Gafurov  
(735700, Republic of Tajikistan, Khujand, Mavlonbekov Drive 1, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Abstract.** Article is devoted to the analysis of practice of training of elementary school teachers in pedagogical higher education institutions of the Republic of Tajikistan, in particular to formation of their communicative culture. At the same time the main emphasis is placed on the fact that the communicative culture of the teacher is one of the most important components of professional culture. Communicative culture of the teacher forms and develops pedagogical competence and takes the important place in the professional culture of the teacher. In article the comprehensive analysis of curricula and programs of training of elementary school teachers is carried out. On this basis the conclusion is drawn on expediency of the organization in pedagogical higher education institutions of special courses and special seminars on improvement of pedagogical skill of the teacher, especially at faculty of a technique of elementary training. An important role in formation of communicative culture of elementary school teachers is played by the student teaching which is carried out on 3 and 4 courses on the basis of educational institutions of the Republic of Tajikistan. Future teacher takes the first steps and predicts the communicative language errors, eradicating them. Therefore, correctly organized student teaching promotes successful formation of communicative culture of future elementary school teachers. Thus, integrated approach to formation of communicative culture provides improvement of stylistic knowledge and abilities. At the same time methodical tutorials to the native language - the organization and methods of training, training language material are of particular importance, and the effectiveness of training will be caused by their expedient use.

**Keywords:** competence, communicativeness, culture, communication, socialization, reflection.

Существенный показатель профессиональной компетентности и мастерства учителя начальных классов - это коммуникативная деятельность, ориентированная на установление продуктивных отношений педагога с учащимися. Несомненно, педагогическое мастерство требует систематического совершенствования и является профессиональным умением, искусством обучения и воспитания. В свою очередь, педагогическая культура, профессиональная компетентность педагога, психолого-педагогические знания, общение и этика, профессиональные умения и способности, высокий уровень речевой культуры учителя, педагогическое взаимодействие - неотъемлемые составляющие педагогического мастерства [1]. Следует отметить, что деятельность всех высших педагогических учебных заведений Республики Таджикистан должна быть направлена на формирование коммуникативной культуры студентов, ибо именно учитель находится в постоянном процессе общения, включающий в себя разноплановые отношения: с учащимися, их родителями, коллегами, - возникающие и развивающиеся только в совместной деятельности. Правильно организованное педагогическое общение может способствовать профессиональному росту и успеху учителя.

Преподаваемые такие дисциплины в высшей школе

нашей республики, как «Культура речи», «Развитие устной и письменной речи», «Методика обучения родному языку», «Выразительное чтение и методика развития речи», «Риторика», «Живое слово», «Основы педагогического общения» направлены на изучение особенностей монологической и диалогической форм общения, соблюдение норм современного литературного языка, общепринятых стандартов коммуникативного поведения (прощания, приветствия, благодарности и т.д.), возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых, методов и приёмов привлечения внимания учащихся на уроке.

В Худжандском государственном университете имени Б. Гафурова в этом направлении ведётся скоординированная работа по профессиональной подготовке учителей начальных классов. На первом курсе при изучении дисциплины «Детская литература» отведено 9 кредитов, в процессе обучения осуществляется тесная связь с родным языком, культурой речи, историей литературы. На лекционные и практические занятия отведено по 48 учебных часов, а на самостоятельную работу студентов - 72 учебных часа. Будущему учителю начальных классов важно не только изучить представителем детской литературы, их биографию и творчество, но и наизусть знать

поэтическое наследие, выразительно читая их учащимся. Дисциплина «Выразительное чтение и методика развития речи» совершенствует дикцию будущего учителя, ведь она должна быть чёткой и понятной.

На втором курсе на изучение дисциплины «Теория и методика развития речи» отведено 4 кредита и обучение направлено на усвоение психолого-педагогических особенностей индивидуального развития речи дошкольников, предусматривает как лекционные, так и практические занятия, а также самостоятельную работу студентов.

На изучение дисциплины «Выразительное чтение и методика развития речи» на 4 курсе отведено 2 кредита в объёме 32 учебных часов, охватывающие следующую тематику, как средства выразительного чтения и учебные упражнения, развитие дикции учителя, интонация и методы обучения, особенности ударения, техника чтения (темп и ритм), пути совершенствования выразительного чтения учащихся в дошкольном учреждении и другие. Развитию речи и выразительному чтению в начальной школе уделяется особое внимание, ибо на начальной ступени обучения формируются умения и навыки коммуникативной культуры учащихся, не говоря о том, что её эталоном должен обладать сам педагог. С целью повышения качества чтения учащихся учитель начальных классов должен обращать особое внимание на дыхание, произношение звуков, дикцию, грамматические и логические паузы и ударение, темп, ритм чтения и тембр голоса. Несомненно, всеми этими качествами должен, прежде всего, обладать сам педагог.

Важно отметить, что преподавание такой дисциплины, как «Культура речи» ведётся на всех факультетах педагогических вузов Республики Таджикистан и направлено на развитие коммуникативных способностей и умений студентов, психологических особенностей (эмпатии, рефлексии и др.), определяющих коммуникативные качества преподавателя. Будущий педагог должен не только обладать системой знаний, норм, нравственных ценностей и эталонов поведения, действующих в обществе, но и умением реализовать свою коммуникативную культуру в деловом и непринуждённом общении. Ведь, культура речи - это совокупность коммуникативных качеств хорошей речи и ею решается гамма интересных проблем теоретического характера: языковая политика и культура речи, нормализация и кодификация, стилевая дифференциация языка и др.

Следовательно, культура речи предполагает способности учителя владением функциональными стилями, а именно «культуры речи нет, без умения пользоваться стилями языка, создавать и шлифовать стили речи» [2, с. 265].

Отдельно следует отметить, что такие занятия в вузе повышают грамотность и развивают логическую стройность речи учителя, ведь необходимым требованием для учителя является умение литературно оформлять выражения своих мыслей, а это требует хорошей подготовки и развитой речи. Педагогу нельзя допускать неправильных ударений в словах, ибо подобные факты значительно обедняют стилистическое содержание излагаемого материала, что умаляет его авторитет. В этом направлении важно констатировать, что именно культура речи для учителя начальных классов находится в плоскости умелого, свободного использования всех средств выразительности и возможностей литературного языка.

Общезвестно, что образ создаётся разными средствами: в архитектуре - фигурами и линиями, в хореографии - движениями, в живописи - красками, в музыке - звуками, а в педагогике - словами, языком. Исходя из этого, нужно сделать вывод, что существенное значение в педагогической деятельности учителя имеет именно коммуникативная культура. Уместным было бы привести высказывание русского классика А.П. Чехова, который утверждал: «Для интеллигентного человека дурно говорить, должно бы считаться таким же неприличием,

как не уметь читать и писать» [2, с. 245]. Писатель М. Горький, в свою же очередь, отмечал, что «борьба за чистоту, за смысловую точность, за остроту языка есть борьба за орудие культуры, чем острее это орудие, чем более точно направлено, тем оно победоноснее» [2, с. 156].

Высокая коммуникативная компетентность учителя способствует успешному зарождению новых отношений, при которых происходит передача новой информации, легко усвояемой учащимися в процессе совместной творческой деятельности. Несомненно, коммуникативная культура учителя определяет интеллектуальный потенциал системы высшего образования, воздействующая на личностное развитие учащегося.

В Таджикском государственном институте языков имени С. Улугзаде и Таджикском государственном педагогическом университете имени С. Айни успешно ведутся спецкурсы и спецсеминары по совершенствованию педагогического мастерства учителя. Особое внимание уделяется данному курсу на факультете методики начального обучения, ибо именно на первой ступени образования профессиональный педагог закладывает азы знаний и жизни, обладая при этом такими качествами, как отзывчивость, справедливость, заботливость, умение устанавливать искренние и доверительные отношения, проявляет любовь и уважение к детям, компетентно умеет общаться с родителями учащихся, а самое главное имеет большое творческое педагогическое вдохновение. Необходимо отметить, что составляющими компонентами педагогического мастерства являются направленность (целесообразность); результативность: уровень знаний, воспитанности обучающихся (продуктивность); выбор средств (оптимальность) и содержание деятельности (творчество). Будущий учитель должен обладать выразительностью интонаций, палитрой мимики и владеть жестикуляцией.

Социологический опрос показал, что лишь малая толика педагогического коллектива считают, что коммуникативная культура неважна для учителей начальных классов, но с этим нужно не согласиться, ибо напротив она играет важную роль в преподавании всех основных предметов таких, как «Родной язык и чтение», «Математика», «Пение и музыка», «Изобразительное искусство и труд», «Мир вокруг нас» [3].

Дикция, тембр, тон - все эти качества, свойственные коммуникативной культуре учителя.

Наличие высокой коммуникативной культуры у учителя - признак успешности процесса обучения и воспитания учащихся в начальной школе [4-6]. Важно не только превосходное знание программного материала, но и умение владеть методикой преподавания в объяснении нового, а для этого учитель имеет высокую коммуникативную культуру, которую необходимо формировать в профессиональной подготовке учителей в вузах республики Таджикистан.

На современном этапе в век интенсивного развития науки и техники общество требует интеллектуально развитых и конкурентоспособных специалистов, а этого можно достичь при наличии высокой коммуникативной культуры учителя. В связи с этим, вся деятельность высших учебных заведений Республики Таджикистан должна быть ориентирована на выполнение требований в данном направлении и необходима чётко скоординированная работа, однако анализ педагогической практики, к сожалению, показывает непродуктивность всех видов работ и о низких показателях коммуникативной культуры учителя, не занимающихся самообразованием и её повышением.

Продуктивной в формировании коммуникативной культуры учителя является дисциплина «Стилистика речи», направленная на развитие письменной и устной речи студентов, изучаемая на 4 курсе педагогических вузов филологических факультетов по 4 кредита в объёме 64 учебных часов. Стилистика изучает языковую строй



в его функционировании, а именно стилистическую окраску языковых явлений, лексические, морфологические, синтаксические и фразеологические синонимы. Эта дисциплина имеет принципиальное значение, ибо для организации работы по стилистике речи необходим комплекс системы упражнений, направленных на повышение коммуникативной культуры студентов.

Анализ педагогической практики в вузах показывает, что особенно эффективно обучение студентов на ситуативной основе, направленное на формирование и развитие навыков и умений устной речи. В начальной школе при обучении родному и иностранному языку учитель должен владеть всеми нормами произношения и правописания, как эталона высокой коммуникативной культуры [7].

Педагогическая практика, проводимая на 3 и 4 курсах на базе общеобразовательных учреждений Республики Таджикистан, способствует дальнейшему формированию в процессе обучения учащихся коммуникативной культуры студентов. Будущий учитель делает первые шаги и прогнозирует свои коммуникативные языковые погрешности, искореняя их. Результаты показывают, что преобладающая часть учителей начальных классов профессионально владеет педагогической техникой, отличается умением использования своих эмоций, голоса (тона, силы, интонации), речи, жеста, мимики в целях педагогического воздействия и могут быть примером для подражания студентов-практикантов. Правильно организованная педагогическая практика способствует успешному формированию этих качеств и коммуникативной культуре.

На изучение дисциплины «Практикум по развитию устной и письменной речи» в Таджикском государственном институте языков имени С. Улугзаде и Таджикском государственном педагогическом университете имени С. Айни отводится по 4 кредита в объёме (128 учебных часа) на первом и втором курсах. Весь учебный процесс направлен на работу с текстом, на которых происходит интенсивное развитие речевой деятельности студентов, в частности обучение чтению и грамотному письму. Коммуникативная культура учителя должна находить своё воплощение в профессиональной деятельности, а именно как средство общения язык находит своё выражение в высказываниях разной степени сложности, путём построения синтаксических конструкций непросто усваиваются лексические и морфологические закономерности родного языка. Студенты на таких занятиях расширяют своё мировоззрение, развивают познавательные способности, языковое чутьё, чувство стиля, тем самым совершенствуя индивидуальные стилистические умения и навыки.

При комплексном подходе к формированию коммуникативной культуры, совершенствованию стилистических знаний и умений, особое значение приобретают методические средства обучения родному языку - организация и приёмы обучения, учебный языковой материал, а результативность будет обусловлена их целесообразным использованием.

Особое внимание в начальной школе уделяется каллиграфии, в связи с этим в Худжандском государственном университете имени Б. Гафурова на педагогическом факультете в объёме 6 кредитов (144 учебных часа) на втором курсе студентов обучают особенностям письма как основы речевого развития младшего школьника, проблемам развития речи учащихся начальных классов.

Так называемые функционирующие на педагогических факультетах творческие лаборатории учителя также способствуют формированию коммуникативной культуры студентов в их профессиональной подготовке. Студентам предоставляется свобода методического и педагогического творчества, на таких занятиях нет скованности, каждый стремится реализовать свои способности и идеи. Любые мнения и точки зрения принимаются, соответственно студенты чувствуют себя более

комфортно, созданы благоприятные педагогические и психологические условия для их развития.

Результаты педагогической практики показывают, что перечисленный нами ряд преподаваемых учебных курсов, несмотря на целый комплекс дисциплин, всё же уровень сформированности коммуникативной культуры учителей начальных классов в вузах Республики Таджикистан оставляет желать лучшего. Необходимо модернизировать базисный учебный план и Государственный стандарт Республики Таджикистан, а именно для факультета методики начального обучения, ввести в преподавание новые дисциплины, как «Риторика», «Поэтика», «Основы педагогического общения» и другие.

Следует отметить, что коммуникативная компетентность личности, особенно учителя начальных классов общеобразовательных учреждений, определяется знаниями, языковыми и неязыковыми умениями и навыками общения, приобретаемые в процессе социализации, в том числе обучения и воспитании. Огромная роль в этом процессе принадлежит природным данным и потенциалу самого педагога.

Коммуникативная грамотность педагога, умение реализовать принципы партнёрства в учебном и внеучебном взаимодействии способствует эффективному развитию коммуникативной культуры. Практика показывает, что учитель, обладая низким уровнем общительности, отсутствием эмоциональной культуры и рефлексии, слабо сформированными коммуникативными умениями, обнаруживает низкую культуру общения, соответственно, не имеет способностей для создания культурно-развивающего потенциала среды, воздействовать на гармоничное развитие личности [7].

Речь выступает главным орудием педагогического общения. Совместное творчество учителя и ученика более продуктивно, если царит благоприятная атмосфера обучения и воспитания, речь педагога произносится с чёткой дикцией, насыщена образными средствами, ей присущи выразительность и экспрессивность, высокая языковая культура [8].

Следовательно, коммуникативная культура учителя - основа профессионального мастерства, качественная характеристика субъекта педагогической деятельности, включающая в себя комплексную систему коммуникативных знаний, умений, навыков, определённую позицию личности в коммуникативной деятельности, определяющую успешность педагога.

В «Порядке аттестации работников педагогической и научной сферы образовательных учреждений Республики Таджикистан» [9] выделены аспекты коммуникативной культуры и важность владения ею в условиях современной социальной культуры страны. В документе особенно подчёркивается необходимость её реализации на практике общеобразовательных учреждений Таджикистана, особенно в системе начального образования как фундамента гуманистических и личностно-ориентированных отношений в профессиональной деятельности учителей.

Элементы коммуникативной культуры, которыми должен владеть каждый работник сферы образования, в данном документе проявляются в следующих конкретных установках:

- деятельность каждого работника образования должна проходить в контексте основных положений образования Республики Таджикистан, в контексте Закона «Об образовании», ориентированные на реализацию способностей каждого учащегося и на создание комфортного микроклимата в учебно-воспитательном процессе учреждения и класса;

- учитель любой ступени системы образования должен обладать профессиональными качествами, характеризующими его готовность к сотрудничеству и формированию партнёрских отношений с коллегами;

- работник системы образования должен обладать го-

товностью к сотрудничеству с родителями и общественностью;

- основное внимание работников системы образования должно быть направлено на совершенствование его культуры речи как основного инструмента в осуществлении эффективного общения и обмена информацией в организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях и вузах республики [8].

Мы считаем, что профессиональное мастерство учителя начальных классов определяется уровнем его интеллектуального развития, грамотностью и наличием коммуникативной культуры, способствующие более продуктивной педагогической деятельности. Поэтому, формированием всех перечисленных качеств должны заниматься вузы Республики Таджикистан.

Необходимо отметить, что наличие нескольких преподавателей в вузе, занимающихся организацией процесса подготовки кадров начального образования в плане обучения их манерам и нормам этикета в общении, направленных на развитие их коммуникативных навыков, по нашему мнению, проблему не решает, ибо специфика формирования коммуникативной культуры, в первую очередь, предполагает систематичную организацию её формирования в условиях повседневного общения. Современные условия обучения в вузах Таджикистана связаны с внедрением педагогических инновационных технологий в профессиональную подготовку учителя начальных классов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алимов С.Ш. Формирование социокультурной компетенции учителя общеобразовательной школы Республики Таджикистан: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2010. - 179 с.

2. Головин Б.Н. Основы культуры речи. - М.: Высшая школа, 1998. - 320с.

3. Нуров А. Национальные и общечеловеческие ценности и их роль в нравственном воспитании подрастающего поколения: Дис. ... д-ра пед. наук. - Душанбе, 2004. - 298 с.

4. Зубкова Л.М. Изучение речевого этикета в педагогическом вузе в рамках формирования коммуникативной компетентности студентов (из опыта проведения занятий по курсу «Культура речи учителя») // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 56-57.

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

6. Салов А.И. О структуре этического мировоззрения учителя // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 181-184.

7. Лутфуллоев М. Основы начального обучения родному языку (учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей). - Душанбе, 2007. - 465 с.

8. Бодалев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. -2-е изд. - М.: Московский психолого-социологический институт. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. - 256 с.

9. Порядок аттестации работников педагогической и научной сферы образовательных учреждений Республики Таджикистан. Утверждён Постановлением Правительства Республики Таджикистан от 7.06.2017 г. № 281. - Душанбе, 2017.

*Статья поступила в редакцию 23.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САООПРЕДЕЛЕНИИ

© 2017

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, профессор  
Антонова Венера Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
(677013, Россия, Якутск, улица Белинского, 58, e-mail: vn.antonova@s-yfu.ru)

**Аннотация.** В данной статье раскрыты историко - методологические подходы к профессиональному самоопределению обучающихся, где главную роль играют социально – педагогическое сопровождение, «поддерживающая» функция учителей. На основе обзора научно-теоретических работ исследователей 20-30 – х годов прошлого столетия определены основные принципы социально-педагогической поддержки детей: - учитывать «самость» детей, не заслоняя педагогическими действиями их самостоятельных поступков, инициативности, активности, обеспечить сохранение индивидуальности каждого ребенка в пространстве совместного бытия «учитель – ученик»; - при организации «преднамеренного воспитания» нужно исходить из приоритета «предварительных изменений в его (ребенка) собственной душе»; - включение в коллективную трудовую деятельность; - педагогизация среды; непрерывное приобщение учащихся к производству, профессионально-трудовой деятельности и др. Изучение научно-теоретических работ ученых и школьной практики 50 - 60 – х годов прошлого века показывает, что актуализируются вопросы развития детской активности и саморазвития через творческое взаимодействие с педагогом, педагогическая помощь учителя в становлении личности ученика становится предметом обсуждения и внимания как специалистов-практиков и теоретиков. Охарактеризованы воспитательная и учебная деятельность школ, функции учителей в 70-е, 80-е годы, их влияние на формирование детской самостоятельности, активности в профессиональном выборе. Раскрываются работы современных педагогов, в которых предметом изучения выступает взаимодействие происходящих социальных процессов в обществе и индивидуального профессионального самоопределения, в результате которого формируется и осуществляется профессиональный выбор как социальный процесс.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая поддержка, «поддерживающая» функция, профессиональное самоопределение, социальный процесс, общественная помощь, социальное воспитание, индивидуализированная педагогическая помощь, педагогизация общества, профориентационная направленность

## PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

© 2017

Platonova Raisa Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor  
Antonova Venera Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
North-Eastern Federal University (NEFU), Yakutsk (Russia)  
(677013, Russia, Yakutsk, street Belinskogo, 58, e-mail: vn.antonova@s-yfu.ru)

**Abstract.** In this article, historical and methodological approaches to the professional self - determination of students are revealed, where the main role is played by socio - pedagogical support, «supporting» the function of teachers. On the basis of a review of scientific and theoretical works of researchers of the 20-30s of the last century, the basic principles of social and pedagogical support of children are defined: - take into account the «self» of children, without overshadowing the pedagogical actions of their independent actions, initiative, activity, ensure the preservation of the individuality of each child in space of joint being «teacher-student»; - when organizing «deliberate education», one must proceed from the priority of “preliminary changes in his (child’s) own soul”; - inclusion in collective labor activity; - the pedagogy of the environment; continuous introduction of students to production, vocational work. The study of scientific and theoretical works of scientists and school practice of the 50 s – 60 s of the last century shows that the issues of development of children’s activity and self-development through actual interaction with the teacher are actualized, the pedagogical assistance of the teacher in the formation of the student’s personality becomes the subject of discussion and attention of both practitioners and practitioners theorists. The educational and educational activities of schools, the functions of teachers in the 70 - s, 80 - s, their influence on the formation of children’s independence, activity in professional choice are characterized. The work of modern teachers is disclosed, in which the interaction is the interaction of ongoing social processes in society and individual professional self-determination, as a result of which professional choice is formed and implemented as a social process.

**Keywords:** social-pedagogical support, «supportive» function, professional self-determination, social process, public assistance, social education, individualized pedagogical assistance, public pedagogy, career orientation

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами*

Введение ОГЭ, ЕГЭ в практику российских школ обеспечивает много позитивных аспектов, таких как: повышение качества успеваемости школьников, обучения и организации учебно-воспитательного процесса; равные возможности старт-апа для выпускников региональных школ при поступлении в любые высшие учебные заведения, СПО страны; прозрачность и объективность оценивания знаний; исключение возможности подделок и фальсификаций экзаменационных ответов и др. Но явные достижения в системе образования через ЕГЭ – ОГЭ сопровождаются и определенными проблемами, «припрятанными» в баллах (связанные с балльной системой оценивания). Как показывают исследования, для большинства учащихся и их родителей при выборе профессии, образовательной программы и организации для учебы основным критерием выступают результаты сдачи экзаменов, их соответствие перечню вступительных экзаменов на желаемую образовательную программу, средние баллы поступивших за прошлый год, цифры порогового значения баллов ЕГЭ и число претендентов на

место при поступлении. Зависимость от данного набора показателей ставит абитуриентов в весьма сложное положение. У части абитуриентов шанс на получение желаемой профессии, круг выбираемых образовательных программ и вузов намного сужается из-за недостатка набранных по ЕГЭ баллов, изменения перечня вступительных испытаний, добавления вузом самостоятельно (своего) экзамена. В результате абитуриент выбирает ту образовательную программу, которой соответствуют результаты сдачи и пороговое значение ЕГЭ. Подобную ситуацию практики объясняют результатами успеваемости абитуриента в течение периода обучения в школе, слабой мотивацией на приобретение знаний, низким качеством обучения или кадровыми проблемами в школе и т.д. Конечно, каждая из вышеперечисленных причин является весомой, облегчая или усложняя конкуренцию среди поступающих. Тем не менее, на наш взгляд, одной из самых значимых причин компромисса в выборе профессии, вуза или образовательной программы является умаление значимости социально-педагогической поддержки и сопровождения ученика на допрофессиональном этапе во время школьного обучения.

Хотя в сфере отечественного профессионального образования учеными (Гравова И.В., Почекутова Л.Г., Федоршин Б.А., Чарушина Е.И., Чистякова С.Н. и др.) созданы концептуальные труды, в которых изложены основные идеи допрофессиональной подготовки учащихся и их теоретическое обоснование, но на практике данные наработки реализуются не в полной мере.

*Цель данной статьи* – изучение зарубежного и отечественного опыта организации социально – педагогической поддержки абитуриентов в их профессиональном самоопределении

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Обзор и анализ научно-педагогической литературы, проведенный с целью изучения основных подходов к изучаемой проблеме, выявил, что в числе первых обративших внимание на определение значения учителя в социализации ребенка и их взаимодействие на рубеже XIX – XX вв. относятся известные ученые - педагоги К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, К.Н.Вентцель и др. В научно-теоретической работе П.Ф.Каптерева находим определение цели педагогического процесса как включения растущего человека в постоянное взаимодействие с окружающей действительностью, которое основывается на творчестве. Как считает автор, роль педагога в этом процессе взаимодействия ребенка с окружающей действительностью заключается только в выполнении «поддерживающей» функции, что способствует процессу совершенствования личности ребенка [1].

К.Н. Вентцель придерживался мнения, что человек имеет право быть «творцом самого себя», при этом в продолжении своей мысли справедливо считал, что процесс творения человеком самого себя не может быть реализован в полной степени в отсутствии активного взаимодействия с окружающей действительностью, людьми. В этой мысли выдающегося педагога показана взаимообусловленность, взаимосвязь и взаимовлияние процессов взаимодействия человека с миром и мира с человеком: «...как мир есть одно из условий моего существования и развития, так и моя самобытная индивидуальность есть одно из условий существования и развития «мира» [2].

Одной из важных и существенных, по нашему мнению, является идея автора о том, что может быть излишне абсолютизирована роль «организма совершенного», и при этом вытеснена из внимания самостоятельность действия [2. С.145]. В этой мысли педагога-практика мы находим важный аспект, который позволил подвести вывод о необходимости при оказании социально-педагогической поддержки сохранить «самость» детей, не заслонять чрезмерным педагогическим контролем их самостоятельные поступки, инициативность, активность, а стремиться к обеспечению сохранения «самости», уникальности каждого ребенка в совместном бытии «учитель – ученик».

Выдающимся педагогом К.Д.Ушинским было отмечено, что в процессе организации «преднамеренного воспитания» важно учитывать «предварительные изменения в его (ребенка) собственной душе» [3].

Таким образом, проделанный нами обзор научных работ отечественных педагогов конца XIX – начала XX вв. позволяет сделать вывод о том, что в характере социально-педагогической поддержки (помощи) взрослого (педагога) детей играла роль позиции, занимаемая (принимаемая) его участниками по отношению друг к другу; социально-педагогическая поддержка зависела от целевой направленности взаимной деятельности педагога и ребенка.

Весьма интересное толкование дает в своей работе «Взаимная помощь как фактор эволюции» (1907 г.) П.А. Кропоткин возникновению нравственных чувств (альтруизм, помощь, справедливость и т.п.) у людей как факт взаимной помощи в природе, выступающей как инстинкт самосохранения [4].

Повышенное внимание российских ученых - теоретиков к изучению вопроса взаимодействия учителя и ученика, основу которого составляют принципы поддержки и помощи, вполне объективен и исторически оправдан, однако многие научно - теоретические источники прошлых лет, косвенно или прямо рассматривающие проблемы социально-педагогической поддержки и помощи, носят в основном описательный (онтологический) характер, проблема упоминается чисто в силу своей актуальности, но не прослеживается глубокое и последовательное изучение, отсутствует практико – методическая направленность.

Хотя многие научно-теоретические разработки, посвященные вопросам социально - педагогической помощи детям, носили фрагментарный, локальный характер в начале XX века «сложилось несколько исторических тенденций развития социально-педагогической помощи детям, среди них: передача детей на воспитание в частные руки, попечение о детях в специальных учреждениях, оказание финансовой помощи, патерналистское отношение к нуждающимся категориям людей» [5]. В этот период резкое повышение количества детей - беспризорников, сирот расширило развитие сети детских домов, интернатов, приютов для детей, оказавшихся в сложной ситуации жизни.

Созданная социально – педагогическая система и опыт деятельности 20-х годов отражаются в научно – теоретических трудах великих педагогов и психологов как А.С. Макаренко, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Л.С. Выготский. Эти научные труды, основанные на практическом опыте работы по социальной реабилитации «трудновоспитуемых» детей и подростков с включением в общественно – полезную деятельность, коллективный труд (это опыт Первой станции Наркомпроса, трудовой колонии им. Горького и др.), вызвали широкий интерес и признание. Все это позволяет констатировать, что социально-педагогическая помощь для детей, воспитанных в трудовых колониях, и детей, оставшихся сиротами, сопровождалась с приучением и приобретением трудового опыта.

Основными принципами идеологизированной учебно – воспитательной программы школ 20-30 гг., где ключевую роль играли созданные детские организации, являлись принципы партийности, тесной связи с реальной жизнью, в учебном процессе - принципы научности, последовательности и системности. В 1923 году в статье «О подготовке учителей» Н.К.Крупская требовала «...определить, какие задачи стоят перед учителем РСФСР, и посмотреть, что нужно знать и уметь учителю для того, чтобы быть в состоянии эти задачи выполнить» [6, С.6].

Политизированность и идеологизированность системы воспитания данного периода раскрывают слова Н.К. Крупской о роли установления отношений учителя с учеником: «Нужно обдумать, как формировать также и умение учителя влиять на ребят, ...» [6, С. 131]. Но Н.К. Крупская, изначально создавая советское детское движение, руководствовалась идеей новой организации, свободной от формализма, где деятельность участников основана на самостоятельности, самореализации и самовыражении, при этом подчеркивая «авторитарный», влияющее воздействие учителя на ученика.

Несмотря на идеологизацию и политизацию системы образования, среди преимущественных направлений развития в области педагогики воспитания в 20-е годы, связанных с исследуемой проблемой, можно выделить: -целенаправленная деятельность педагогического коллектива школ в разработке программ, ориентированных на развитие практических умений и навыков взаимодействия учащихся с окружающей средой (внешкольной), стимулирующих развитие их идеологического мировоззрения, активное участие в общественно - полезной деятельности коллектива и общества; - обоснование учеными-теоретиками миссии педагога (вожатаго) как лидера ученического коллектива, признание главным связую-

щим звеном взаимодействия школы с естественной жизнью, окружающим миром, его значения в расширении связи школы с социумом, в педагогизации среды. При этом на взаимоотношения педагога с учениками отражалась осуществляемая политика, идеология времени через наставление, наказ, обязательность, принуждение. К одним из положительных опытов 20 – х годов в системе воспитания можно отнести непрерывное приобщение учащихся к производству, профессионально-трудовой деятельности.

Начиная с конца 30-х годов, учебная деятельность стала доминировать над воспитательной работой, что выразилось в превращении школы в «закрытую» систему, в проведении внеклассных мероприятий таких, как «Не и ни с глаголами», «Государства Двуречья» и т.д. В своей работе И.А. Каиров, Президент АПН РСФСР, данное обстоятельство объясняет следующими словами: «... авторитаризм и формализм в области воспитания, которые все больше сковывали творческие поиски, ослабляя связи педагогической науки и практики. Педагогическая наука ушла в сторону от разработки вопросов воспитания, сосредоточив внимание на учебной работе...» [7].

Конец 50-х - первая половина 60-х годов способствовал постепенной активизации работы, посвященной вопросам воспитания социально активной личности. Именно в это время появились и активно начали практическую деятельность научно - исследовательские коллективы в разных местах: в Ленинграде на базе ЛГПИ им. Герцена - Конникова Т.Е., Иванов И.П., Мальковская Т.Н.; в Костроме работал научный коллектив под руководством С.М. Миценгендлер; в Москве организацией этой работы занялся отдел пионерской и комсомольской работы НИИ теории и истории педагогики; в Иванове деятельность была начата под руководством Гаспарова Г.С. и др.

Данный десятилетний период в истории педагогики и образования был временем бурного педагогического творчества, появления и реализации оригинальных идей и проектов, когда разрабатывались авторские методики поддержки инициативы детей, развития социальной активности и самостоятельности через сотворчество и взаимодействие с учителем, социально - педагогическая помощь педагога в формировании личности ребенка стали предметом активной дискуссии и научного изучения специалистов-практиков и ученых - теоретиков.

ВНИКом из Костромы под руководством талантливого ученого и практика-организатора С.М. Миценгендера были разработаны и апробированы новые формы педагогики сотрудничества. Впервые членами ВНИК А.Н. Лутошкиным, Л.Уманским через педагогику сотрудничества была поднята проблема эмоциональной жизни школьников, важность при педагогической поддержке и помощи эмоциональный отклик ребенка. Заметный вклад в исследование проблем педагогического сотрудничества, педагогической поддержки внесли С.А. Шмаков, Б.Е. Ширвиндт и Э.Г. Костяшкин.

Постепенно с конца 70-х годов в воспитательной работе школ отмечается снижение уровня творчества и новизны, повышается роль формального подхода, минимизируется поддержка творческого самовыражения и творческого сотрудничества. Данная ситуация в педагогической системе вызвала реакцию у некоторой части ученых (Г.М.Иващенко, Г.С.Казанская, К.Д. Радина, Э.С.Соколова, З.А.Ходоровская, Б.Е.Ширвиндт), которые в своих научных трудах затрагивали вопросы важности формирования социально активной личности и создания организационно - педагогических условий в условиях школ, детских организаций, социума, семьи. А в школьном образовании приоритет стал отдаваться интеллектуализации, расширению сотрудничества школы с наукой, что определило ведущее направление педагогической деятельности учителей.

В 1986 г. было разработано и принято новое По-

ложение «О Всесоюзной пионерской организации имени В.И.Ленина» для вывода пионерской организации из проблемной ситуации. В новом варианте Положения было переосмыслено взаимодействие взрослых и детей, их позиции по отношению друг к другу: «педагогического руководства» (по Положению 1961 г.) основывалось на принципах педагогического стимулирования инициативности и самостоятельности юных членов пионерской организации, что должно было искоренить практику мелочного контроля и чрезмерной опеки над детскими коллективами, привести к отказу от авторитарной позиции взрослых и переходу к более демократичной работе с детьми.

В 1988 году был начат процесс над разработкой проекта Концепции по кардинальному обновлению деятельности пионерской организации, где уточнялись современные требования к педагогам как организовать психолого-педагогическую поддержку детей и совместную деятельность, обеспечивающую каждому ребенку широкий выбор творческих дел по его желанию, способностям и интересам.

В конце 80-х годов педагогическая наука и практика была подчинена выполнению государственных установок и заданий, в связи с тем, наука утратила возможность заниматься опытно-экспериментальной деятельностью и лишилась прогностических функций. Несмотря на это, в научных школах известных ученых Л.В.Занкова, Б.Д.Эльконина и В.В.Давыдова разрабатывались проекты и проводились эксперименты, апробировались новые модели образовательных систем, технологий, основу которых составляли идеи развивающего обучения.

В 1988 г. О.С.Газман создал Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Базовая школа», который инициировал концепцию реформирования системы образования. Предложенные О.С.Газманом современные ориентиры и ценности образования, отражающие характер времени постсоветизма, обусловили актуальность понимания процесса воспитания как деятельности, направленной на свободное саморазвитие личности и педагогической поддержке ее устремлений.

По заданию Гособразования 1 июня 1988 г. был организован Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа» по разработке Концепции общего среднего образования. В проекте Концепции впервые были заявлены идеи о жизненном самоопределении школьников, об образовании, ориентированном на развитие способностей и индивидуальности школьников в ходе совместного труда и содержательного сотрудничества, о новом отношении педагогов и учащихся. И объяснялась суть новых отношений следующими словами: «...предполагает понимание педагогом ученика, признание его права на ошибку, открытость...», «...Завоевывая в ходе такого общения уважение и доверие учащихся, педагог одновременно существенно продвигает их в развитии способности осознавать себя, свои действия, их действительные цели, мотивы, причины успехов и неудач» [8]. Концепция в развитии идей «продвижения» учителями своих учеников и сотрудничества имела свое продолжение в вопросах развития способности человека к самоопределению и нашла свое отражение в сборнике «Базовая культура личности» (1989).

Впервые сущность педагогической поддержки была раскрыта в трудах О.С.Газмана. Он в теоретическом смысле обосновал эту проблему, определил ее принципы и конкретизировал этапы деятельности по педагогической поддержке. Под понятием «педагогическая поддержка» О.С.Газман понимал «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [9].

Вслед за О.С. Газманом в трудах исследователей

разных областей наук в объяснении многих социальных проблем понятия «помощь» и «поддержка» начинают выступать как средство решения. Слободчиков В.И., характеризуя основные этапы развития человека, озадачивается вопросами взаимоотношений растущего человека через взрослого с окружающим миром и описывает роль старшего в нем: «...в постоянном участии в сотрудничестве, в парных играх с ребенком, в уподоблении некоторым его поведенческим формам, в выявлении, в поддержке и помощи в реализации желаемого поведения ребенка» [10]. Новая концепция об индивидуальной педагогической помощи была предложена А.В. Мудриком. В этой концепции была определена сущность, рассмотрены типы задач и описаны условия оказания эффективной педагогической помощи. Как считал А.В. Мудрик социально-педагогическая помощь - это действие, оказываемое извне, придающее личности ресурсы, которых недостаточно в какой-либо конкретной реальной жизненной ситуации. Впоследствии единомышленники концепции А.В. Мудрика Б.В. Куприянов, О.В. Миновская, М.В. Шакурова предложили свою авторскую оригинальную методику.

А.Г. Асмолов, рассуждая о толерантности, трактует ее как поддержка и понимание различий. Автором, толерантность характеризуется как стремление к поддержке между различными народами, при этом не подавляя и подменяя одних убеждений и ценностей другими [11]. В работах О.С. Газмана, В.И. Слободчикова, А.Г. Асмолова, В.А. Петровского, А.В. Мудрика была описана сущность понятий «педагогика свободы» и «педагогика принуждения», рассмотрены ценности, которыми оперирует гуманистическая педагогика, даны определения «неадаптивная активность», «педагогика субъектности» и «педагогическая поддержка».

Научно-исследовательские работы ведущих российских исследователей и практический опыт системы советской школы свидетельствуют о том, что проблема социально-педагогической помощи в профессиональном самоопределении школьников не являлась предметом интереса теории и практики. Наиболее точное объяснение данного обстоятельства имеется в учебнике «Социальная работа» В.И. Курбатова: «... было отмечено повышенным интересом к политике, который отодвинул на второй план проблемы экономики и социальной сферы». Следующую причину автор видит в следующем факторе: «...благотворительность всегда была объектом отрицательного отношения со стороны марксизма», «является завуалированной формой эксплуатации трудящихся». Эта ситуация в работе М. В. Фирсова комментирована следующим образом: «каждый этап изменения парадигмы помощи и взаимопомощи связан с изменением субъекта и объекта, институтов поддержки, идеологии помощи, изменением понятийного языка, номинации процесса... с разрушением геополитического или социокультурного пространства, наличием эпидемий, войн и конфликтов, массового голода» [12].

Школьная система воспитания, находящаяся под влиянием государственной политики, зависящая от государственной системы, отличалась профориентационной направленностью на основе ранней диагностики способностей и интереса, консультирования и оказания индивидуальной помощи в планировании профессиональной жизненной карьеры учеником перед окончанием школы. Основным условием в профориентационной работе было создания условия максимально приближенного к естественной реальной ситуации жизни и производства.

Понятие «помощь» в словаре педагогической науки вошло и стало активно применяться в середине 90 годов прошлого века. Хотя еще в 70-е годы Л.Ф. Спириным в статье «Педагогика вокруг нас» была актуализирована роль педагогической помощи в воспитательном процессе: «Проблемы педагогики и интенсивной педагогизации общества поистине неисчерпаемы как по широте, так и по глубине своей. Они касаются каждого в отдель-

ности и одновременно всех вместе. Ведь ни одному человеку еще никогда не удалось и не удастся воспитать своего ребенка без помощи других людей, без общества сограждан» [13]. О.Л. Базарова, рассуждая о проблемах старения населения, об особенностях мировосприятия и мироощущения пожилого человека или как покорность судьбе, или сопротивление старости, подчеркивает необходимость воспитания у современного поколения готовности прийти на помощь окружающим людям, проживающим по соседству, способность к сочувствию, состраданию и заботе о ближнем [14]. В 90-е годы Г.Л. Павличкова в своей диссертационной работе одной из первых предложила определение термину «индивидуализированная педагогическая помощь», где представлена ее авторская концептуальная модель по оказанию индивидуализированной педагогической помощи и методическая программа с анализом педагогических ситуаций на основе учёта личностных проявлений черт характера ученика как необходимое условие эффективного решения трудной ситуации [15].

Теоретико-методологические основы проблемы социально-педагогического взаимодействия участников воспитательного процесса отражены в концепции педагогики социальной работы, разработанной авторами В.Г. Бочаровой, Б.П. Битинас. Ведущие исследователи социальное воспитание интерпретируют как «педагогически ориентированная и целесообразная система общественной помощи, необходимая подрастающему поколению в период его включения в социальную жизнь».

Проведенный аналитический обзор разных научных позиций современных ученых-теоретиков, работающих в русле гуманистического и детоцентристского подходов к воспитанию, показал стремление авторов к активному поиску и обоснованию своих концепций к рассмотрению отношений педагога с учениками на основе социально-педагогической поддержки и помощи. Г.Н. Филонов, С.В. Черенкова определяют детство как самоценный период жизни человека, утверждают, что в ситуации современного этапа воспитания поведенческая модель «подчинения» детей и подростков вытесняется моделью «участия и соучастия» [16]. Анализируя вопросы «педагогики ненасилия», Ю.М. Орлов пишет, что когда реализуются ненасильственные воздействия взрослым любое поведение ребенка приобретает свойство свободного, а не вынужденного действия [17]. Эта идея находит свое продолжение и в исследованиях Н.М. Магомедова. Как считает автор, учитель должен оказать педагогическую помощь в развитии ребенка, но которая «не препятствовала бы сохранению «самости» в рамках социальной нормы» [18]. В интерпретации сущности понятия «педагогическая помощь» нам хочется привести мнение М.Сидоркина о том, что важной задачей школы является создание не искусственных, отдаленных от реальных условий среды, а таких условий среды, которая бы «...не уничтожала возможность существования многоголосия». Любая оказываемая помощь и поддержка педагогом, не должна полностью высвободить ребенка от самостоятельного принятия решения, практических действий, планирования своего будущего в реалии происходящих любых событий и ситуаций [19]. Весьма перспективной для изучения является проблема позиции педагога во взаимодействии с учащимися, предложенная Е.В. Бондаревской. Автор рассматривает данную позицию как педагогическое управление развитием ребенка и утверждает, что оно осуществляется как педагогическая помощь, социально-педагогическая защита, психолого-педагогическая коррекция [20].

Различные подходы к объяснению сути педагогической поддержки (помощи) развития личности достаточно полно представлены в исследованиях отечественных ученых. Р. Бернс и А.А. Бодалев рассматривают психологическую поддержку развития личности ребенка через создание доброжелательного психологического климата; А.Г. Асмолов объясняет поддержку как со-

действие ребенку в период его развития; А.В. Мудрик - как помощь в социальном воспитании (в процессе социализации); Е.А. Александрова, В.К. Зарецкий, Л.А. Ненашева, А.Б. Холмогорова роль педагогической поддержки видят в процессе самоопределения личности.

В целом, в отечественной современной практике и науке социально-педагогическая помощь рассматривается и осуществляется в следующих направлениях развития личности: - в связи с нарушениями в психическом и физическом развитии (Л.И. Аксенова, К.Е. Глазунова, А. Воронецка-Боровская, Н.И. Костюнина и др.); в решении проблем, имеющих социальную причину (О.С. Газман, Т.В. Анохина, Т.Н. Поддубная, С.Н. Семенкова, А.С. Ткаченко и др.); в аспекте направленности работы с категорией и группой учащихся без указания на проблему (О.И. Сдобникова, Л.Ф. Сербина, Н.Ф. Смурыгина, В.Н. Власов и др.); в активизации самосознания личности, в пробуждении и развитии процессов самопознания и рефлексии; в пробуждении активности личности в индивидуальном, самостоятельном выборе (в профессиональном, гражданском, экзистенциальном, жизненном, нравственном, культурном самоопределении); психолого-педагогическая помощь детям с девиантным поведением (М.А. Ковальчук, И.В. Кузнецова, М.И. Рожков).

Существует интересная мысль о месте педагогической поддержки в системе воспитания, представленной в работах Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина и др. Они отмечают, что место педагогической поддержки находится вне процессов социализации и индивидуализации как место для «моста», «проводника», обеспечивающее ребенку и педагогу движение друг к другу, а также взаимовлияние, взаимодействие социализации и индивидуализации [21].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Рассмотрение нами научно-теоретических работ и изучение практического опыта, направленных на переосмысление значения социально-педагогической помощи педагога учащимся в период их профессионального самоопределения, позволяет еще раз уделить внимание на наиболее важных аспектах исследуемой проблемы, изложив итоги анализа в следующих положениях:

- современная педагогическая наука и практика ведет активный научно-теоретический и практико-методический поиск новых подходов к пониманию сущности социально-педагогической помощи, поддержки с гуманистических позиций;

- повышается интерес науки и практики к вопросу планирования и реализации педагогической деятельности учителя в жизненном (профессиональном) самоопределении современного ученика в условиях новых профессий в век новых технологий;

- слабая изученность рассматриваемой проблемы приводит к мнению о необходимости разработки технологии социально-педагогической помощи педагогов в процессе профессионального самоопределения школьников – старшеклассников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / Под ред. А.М.Арсеньева. - М.:Педагогика, 1982. 704 с. 70, С.167.
2. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творчества личности: (Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармоничного развития жизни и сознания). М.:Кузнецкий мост, Книгоизд. К.И.Тихомирова, 1911.666 с., С.90.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт пед. антропологии // Пед. соч.: В 6 т. / Сост. С.Ф.Егоров. М.:Педагогика, 1990. Т.5.-528 с., С.12.
4. Кропоткин П.А. Взаимопомощь как фактор эволюции // Самообразование, М., 2007.
5. Семенкова С.Н. История, современное состояние и тенденции развития системы социально-педагогической помощи детям (на примере Тюменской области): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тюмен. гос.

ун-т. - Тюмень, 2002. - 25 с.

6. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 6 т. - М., Т.3, 1978 - С.6.

7. Каиров И.А. Педагогическая наука и проблемы пионерского движения //Проблемы пионерского движения. М., 1965. - С. 77.

8. Вебинар по осуществлению консультационно-методической поддержки педагогических работников по вопросам, возникающим у образовательных организаций в ходе разработки образовательных программ / [http://www.bim-bad.ru/docs/conception\\_of\\_general\\_education\\_1988.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/conception_of_general_education_1988.pdf).

9. Газман О.С. педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема.// Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995.- 58 с.

10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пос. для вузов. - М.: Школьная Пресса, 2000. С. 212-385.

11. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.-Воронеж, 1996.

12. Фирсов М. В. История социальной работы в России. - М.: ВЛАДОС, 1999. - С. 10.

13. Спиринов Л.Ф. Педагогика вокруг нас // Северная правда. - 09.06. 1974.

14. Базарова О.Л. Теоретические аспекты формирования компетенций здорового образа жизни у граждан, проживающих в условиях геронтологического учреждения»: материалы Межрегиональной научно-практической конференции, 2008.

15. Павличкова Г.Л. Индивидуализация педагогической помощи на основе учета акцентуаций характеров: дис. ... канд. пед. наук.- Владимир, 1992.- 241 с.

16. Филонова Н.Г., Черенкова С.В. Тенденции развития теории и практики воспитания // Педагогика. 1993. №1. 136 с. - С.33-38.

17. Орлов Ю.М. Проблемы ненасилия в педагогике // Педагогика. 1993. № 4.

18. Магомедов Н.М. Методологические и социально-педагогические основы теории и практики свободного воспитания: Автореф. дис... д-ра. пед. наук. М., 1994. - 40 с., - С.18.

19. Сидоркин А.М. Диалог в воспитании: к постановке проблем // Педагогика. 1996. № 2. 154 с., С.51.

20. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. -135 с. - С.34.

21. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. - М.: Академия, 2006.-288 с.

*Статья поступила в редакцию 03.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378

## РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

© 2017

**Ахметжанова Галина Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Педагогика и методики преподавания»

**Юрьев Алексей Владимирович**, магистрант  
*Тольяттинский государственный университет,*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, дом 14, e-mail: uav-tlt@ya.ru)

**Аннотация.** В связи со стремительным экономическим ростом образование определяет единственный способ развития и последующая самореализация человечества. Чувство современности, умение ощущать и реализовывать требования времени – основная характеристика педагогической деятельности. Роль педагога заключается в обеспечении связи времен и преемственности поколений. В процессе обучения мотивация к профессиональной деятельности определяется в целом сложным, постоянно меняющимся соотношением разных побуждений. Современное образование требует поиска новых технологий обучения, которые будут способствовать становлению личности, самостоятельному определению своего образовательного пути и выбору определенных сфер профессиональной деятельности. Предложены авторские курсы «Педагогическая деятельность как особый вид деятельности человека» и «Непрерывное развитие педагогической функции личности» позволяющие углубить знания человека о человеке, педагога о педагоге и педагогической деятельности как главной деятельности человека, работодателей.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональное развитие, специфика педагогического образования, совершенствование педагогического образования, мотивация, авторские курсы.

## THE ROLE OF TEACHER EDUCATION IN THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

© 2017

**Akhmetzhanova Galina Vasilevna**, doctor of pedagogical sciences, professor of chair  
“Pedagogy and teaching methods”

**Yuryev Alexey Vladimirovich**, teacher  
*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: uav-tlt@ya.ru)

**Abstract.** Due to the rapid economic growth education defines only one method. This is a development and following self-realization of mankind. Sense of modernity, ability to feel and to implement requirements of the current time period are main characteristic of pedagogical activity. The role of the teacher is to provide a connection of times and continuity of generations. The authors analyzed data obtained during experimental studies. In the learning process motivation for professional activity is generally defined as complicated, ever-changing ratio of different motives. The modern education system requires new learning technologies, which will contribute to formation of personality, self-determination of own educational path and choice of certain professions. Proposed courses “Pedagogical activity as a special kind of human activity” and “Continuous development of pedagogical functions of personality” allows to deepen the knowledge of man about the person of the teacher and the teaching activities as the main human activities, employers.

**Keywords:** vocational training, professional development, peculiarities of the pedagogical education, improvement of the pedagogical education, motivation, original courses.

Непрерывное развитие педагогической функции личности - один из способов оптимизации взаимосвязи экономического роста и человеческого развития.

Гуманистическая парадигма, которая объявляет человека высшей ценностью на Земле, означает, что человеку необходимо приобретать умения и навыки, которые выведут человечество на новый этап развития [1].

Образование в значительной мере определяет развитие человечества и его самоорганизацию, которые заключаются в передаче информации двумя путями: вертикальным - от поколения к поколению посредством социального наследования; и горизонтальным – в процессе информационного воздействия.

Анализ подготовки специалистов в области высшего образования показывает, что к профессионализму и к личностным качествам современного выпускника вуза необходимо предъявлять более высокие требования. В настоящее время необходима не только эффективная профессиональная подготовка, но и профессиональное развитие будущего специалиста, что предполагает высокий уровень подготовленности, общей культуры и нравственности, стремление к успешному достижению целей и непрерывному профессиональному саморазвитию. Педагогическое образование - часть образовательной системы, которая обеспечивает подготовку кадров.

Таким образом, специфика педагогического образования состоит в следующем: педагогические учреждения готовят кадры для всех ступеней образования; педагогическое образование должно отражать все процессы и стороны образования; перспективы развития образования определяются качеством и уровнем подготовки

педагогических кадров [2].

Важная характеристика педагогической деятельности - чувство современности, способность ощущать и реализовывать требования времени. Сегодня это относится к специалисту любого профиля, поскольку приобщение молодых к ценностям позволяет воспитывать общество, стремиться к современному цивилизованному ритму жизни.

Постоянное совершенствование педагогического образования должно состоять в возрождении и развитии существующих традиций системы образования в соответствии с прогрессивными требованиями, нравственными ориентирами, ценностью личности.

Исторический процесс показал, что сущность человека всегда разделялась на «животное» и «духовное», что было закреплено в духовном образовании, но только педагогическое способно соединить оба противоречивых начала каждой личности. Для этого требуется высокий уровень сформированности педагогической функции.

Таким образом, сегодня педагог выступает проводником образования и именно от него зависит обеспечение, связи времен и преемственности поколений, без чего невозможно развитие человечества.

Как показало опытно-экспериментальное исследование, современный этап развития общества требует:

- выявления интересов, склонностей, способностей, профессионально важных качеств личности;
- формирования раннего профессионального самоопределения в соответствии с индивидуальными способностями и потенциальными возможностями;
- проектирования индивидуальных программ про-



фессионального развития; формирование готовности к выбору определенной профессии.

Цель и функции педагогического образования - производные от основной функции образования в обществе. В связи с этим представляется необходимым по новому определить роль педагогической науки в инновационной образовательной среде вуза.

Сегодня чрезвычайно важно формировать готовность личности к педагогической деятельности с учетом развития педагогической функции в процессе вузовского образования специалистов разных профилей [3-7]. Процесс развития педагогической функции личности - это целенаправленная деятельность личности, ее ценностные ориентации, развитие творческого педагогического потенциала личности.

В процессе учебы в вузе происходит самосозидание личности; формирование в ней ранее отсутствующих (или присутствующих в недостаточной степени) профессионально важных качеств, что помогает студенту утвердиться в выборе профессии, а главное, быть мотивированным к выбранной профессиональной деятельности. Мотивация к профессиональной деятельности определяется в целом сложным, постоянно меняющимся соотношением разных побуждений, входящих в мотивационную сферу [8]. Заметим, что человек должен вовлечь свои возможности в процесс собственного профессионального развития, иначе он не сформирует способность к саморазвитию [9-15].

Безличный подход к человеку в современном образовании исключается, что порождает необходимость искать технологии обучения, которые позволят будущему специалисту занять позицию субъекта обучения. Это способствует становлению личности, самостоятельному определению своего образовательного пути и выбору определенных сфер профессиональной деятельности, что невозможно без персонализации профессиональной подготовки, прежде всего педагогического взаимодействия преподавателей и студентов, использования личного опыта с правом выбора соответствующих технологий [16].

Такой учебный процесс, в отличие от традиционного, обеспечивает формирование педагогической установки, направленной на творческое саморазвитие, а также способности к проектированию собственной профессиональной деятельности.

В рамках реализации государственных задач особое значение отводится кафедре, как основополагающей единице образовательной деятельности ВУЗа. Кафедре педагогики в этом смысле отводится особое место, так как она должна быть центром повышения педагогического мастерства не только преподавателей вуза, но и студентов различных направлений подготовки.

Мы считаем, что для студентов всех факультетов вуза должны читаться авторские курсы, как членами кафедр, так и приглашенными специалистами, которые должны содержать инновационные подходы к развитию личности в инновационной образовательной среде.

Нами разработаны авторские курсы, которые позволяют усилить роль педагогической науки в образовательной среде современного вуза.

Так, курс «Педагогическая деятельность как особый вид деятельности человека» и «Непрерывное развитие педагогической функции личности» рассчитан углубить знания студента и способствует осознанию педагогической деятельности как главной деятельности человека в течение жизни.

Данные курсы содержат модули, в которых изучаются некоторые особенности профессионального мышления, от которых зависит успешность выполнения задач и уровень мастерства. Необходимо организовывать деятельность, которая учитывает условия формирования профессионального мышления, а также использование методики, способствующей развитию способностей к анализу и педагогической функции личности [17].

Для студентов гуманитарных специальностей педагогика должна быть введена как дисциплина специализации на старших курсах, а для остальных направлений подготовки университета специально организованные курсы по обеспечению основами педагогических знаний студентов вуза как членов общества. Для членов городского сообщества необходимо организовывать специальные мероприятия, способствующие повышению уровня педагогической культуры личности.

Современные требования к качеству педагогической деятельности убеждают нас в том, что необходимы новые подходы в организации обучения и профессиональной подготовке студентов и усиление роли педагогической науки в инновационной образовательной среде вуза для выпускников любого профиля.

Содержание учебных курсов должно учитывать не только базовые цели профессионального образования, но и то, что содержание - это педагогическая модель определенного общественного социального заказа, а значит, при отборе содержания учебных курсов необходимо выбирать наиболее эффективные средства и методы обучения.

Таким образом, роль педагогического образования в инновационной образовательной среде вуза чрезвычайно велика и позволяет воспитывать человеческие чувства у студентов, всех образовательных программ высшего образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахметжанова, Г. В. Многоуровневая система развития педагогической функции будущего учителя в процессе непрерывного образования / Г. В. Ахметжанова. Монография Тольятти: ТГУ, 2007. - 327 с.
2. Головятенко, Т. А. Подготовка педагогов к реализации субъектно-деятельностных образовательных технологий [Электронный ресурс] : монография / Т. А. Головятенко ; Российский новый университет. - Москва : РосНОУ, 2013. - 189 с.
3. Витвицкая, С.С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 59-62.
4. 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.
5. Аксарина, Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 42-46.
6. Михелькевич, В.Н., Кравцов, П.Г. Комплексная оценка готовности выпускников магистратуры к профессиональной деятельности // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 171-176.
7. Хадикова, И.М., Кочисов, В.К., Гогицаева, О.У. Формирование этнопедагогической готовности будущих учителей в образовательно-воспитательном пространстве вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 196-198.
8. Александрова, В. Г. Инновационные идеи педагогики сотрудничества в современном образовательном процессе [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В. Г. Александрова, Е. А. Недрогайлова ; Московский городской педагогический университет. - Москва : МГПУ, 2011. - 91 с.
9. Дубасенок, А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.
10. Усманов, С.Г. Саморазвитие преподавателя вуза - основа его профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 37-39.

11. 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.

12. Юсупова, Г.В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 124-126.

13. Эстерле, А.Е. Современные представления о содержании понятия «профессиональное саморазвитие личности» // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 147-148.

14. Иванова, И.В. Феноменология саморазвития личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 91-96.

15. 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.

16. Субетто, А. И. Этика педагогических инноваций [Электронный ресурс] / А. И. Субетто // Академия тринитаризма: электронное периодическое издание. — Эл. № 77–6567, публ. 10929, 12.01.2004. — Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120132.htm>

17. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И. А. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.

*Статья поступила в редакцию 02.08.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.1

**УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ»  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

© 2017

**Барышникова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: e.v.baryshnikova@mail.ru)*

**Аннотация.** Актуальность подготовки квалифицированных практических психологов обусловлена переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, которые ориентируют на овладение будущими специалистами определенными видами профессиональной деятельности: педагогическая в дошкольном образовании; педагогическая в начальном общем образовании; социально-педагогическая; психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Указанные виды предполагают подготовку будущих педагогов-психологов к преподаванию психологии. Важная роль в этом отводится учебной дисциплине «Методика преподавания психологии». В теории и практике психолого-педагогических исследований вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов достаточно подробно рассматриваются в рамках профессионального образования. Однако проблема изучения роли прикладных учебных дисциплин в профессиональной подготовке педагогов-психологов остается наименее исследованной. В соответствии со сказанным целью статьи является теоретическое обоснование важности учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» в профессиональной подготовке педагогов-психологов, анализ ее содержания и обобщение целей ее преподавания. В статье обосновывается важность изучения указанной дисциплины, ее роль в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов, обобщаются цели ее преподавания, подчеркивается недостаточность учебных пособий по методике преподавания психологии и рассматриваются некоторые из них. Проведенное теоретическое исследование позволяет сделать вывод о важности учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов, поскольку она направлена, прежде всего, на решение практических задач.

**Ключевые слова:** учебная дисциплина, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, психолог, педагог-психолог, психология, преподавание психологии, методика преподавания психологии, преподаватель психологии.

**EDUCATIONAL DISCIPLINE «METHODS OF TEACHING PSYCHOLOGY» IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS**

© 2017

**Baryshnikova Elena Viktorovna**, the candidate of pedagogical Sciences, Professor of Department of theoretical and applied psychology*South Ural state humanitarian-pedagogical University, Chelyabinsk  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69, e-mail: e.v.baryshnikova@mail.ru)*

**Abstract.** The urgency of the training of qualified practical psychologists is due to the transition to new federal state educational standards for higher education, which focus on the acquisition by future professionals of certain types of professional activity: pedagogical education in preschool education; Pedagogical in primary general education; Social and pedagogical; Psychological and pedagogical support of general education, vocational education, additional education and vocational training; Psychological and pedagogical support of children with disabilities. These types presuppose the preparation of future psychology educators for the teaching of psychology. An important role in this is assigned to the discipline «Methodology of Teaching Psychology». In the theory and practice of psychological and pedagogical research, the issues of professional training of future pedagogical psychologists are considered in sufficient detail within the framework of professional education. However, the problem of studying the role of applied academic disciplines in the vocational training of educators-psychologists remains the least investigated. In accordance with the foregoing, the purpose of the article is the theoretical justification of the importance of the educational discipline «The Methodology of Teaching Psychology» in the professional training of the teacher-psychologists, the analysis of its content and the generalization of the aims of its teaching. The article substantiates the importance of studying this discipline, its role in the professional training of future pedagogues and psychologists, generalizes the purposes of its teaching, emphasizes the inadequacy of teaching aids in the methodology of teaching psychology and examines some of them. The conducted theoretical research allows to draw a conclusion about the importance of the educational discipline «Methodology of teaching psychology» in the professional training of future psychologists, since it is aimed primarily at solving practical problems.

**Keywords:** educational discipline, vocational training, professional activity, teacher-psychologist, psychology, teaching psychology, methods of teaching psychology, teacher of psychology.

В настоящее время одной из актуальных проблем в профессиональной подготовке будущего специалиста является подготовка педагогов-психологов. Модернизация российского образования актуализирует профессиональную подготовку будущих педагогов-психологов на основе компетентного подхода, что находит отражение в концепции «Российское образование – 2020» [1]. В данной концепции подчеркивается важность овладения будущими специалистами определенными компетентностями. Одной из важных компетентностей, необходимой в профессиональной деятельности педагогу-психологу, является методическая. Особая роль в ее формировании отводится психолого-педагогическим дисциплинам, среди которых значимой в организации и осуществлении профессиональной деятельности психолого-педагогического направления является учеб-

ная дисциплина «Методика преподавания психологии».

Анализ психолого-педагогической литературы позволил отметить, что проблема профессиональной подготовки педагогов-психологов рассматривается в рамках профессионального образования. В связи с этим отметим значимые для нашего исследования различные аспекты ее изучения:

- профессиональное образование (Е.А. Климов, Н.С. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников и др.);
- профессиональная деятельность (Э.Ф. Зеер, В.К. Розов, В.А. Сластенин и др.);
- профессионально-важные качества педагога-психолога (И.В. Дубровина, Н.У. Заиченко, В.Н. Карандашев и др.);
- профессиональная компетентность педагога-психолога (Н.А. Зимина, Е.В. Кузнецова, А.П. Кустова,

А.А. Марголис и др.);

– психолого-педагогические условия в подготовке педагога-психолога (О.В. Забродина, Н.А. Зимина, Д.С. Ткач, Л.Э. Филатова и др.);

– профессиональная подготовка психолога (М.Р. Битянова, В.Л. Бозаджиев, И.В. Дубровина, В.Н. Карандашев и др.).

Следует отметить, что опыт профессиональной подготовки педагогов-психологов подробно обобщается в исследованиях А.Г. Закаблук, Е.П. Кораблиной, М.Д. Рабесон, И.В. Ткаченко [2; 3; 4; 5].

Вопросы профессиональной подготовки педагогов-психологов рассматриваются в работах самого автора, в частности, в монографии, посвященной формированию профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, и в статье, раскрывающей требования профессиональной подготовки преподавателей психологии, их профессионально важные качества и инновационные подходы к организации профессиональной деятельности [6; 7].

Таким образом, в теории и практике психолого-педагогических исследований отмечается разнообразие подходов к изучению проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Однако, несмотря на большое количество научных трудов в указанной области научного исследования, аспект изучения роли прикладных учебных дисциплин в профессиональной подготовке педагогов-психологов остается наименее исследованным. В соответствии со сказанным целью данной статьи является теоретическое обоснование важности учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» в подготовке педагогов-психологов к осуществлению профессиональной деятельности, анализ ее содержания и обобщение целей ее преподавания.

По мнению доктора психологических наук И.В. Дубровиной, профессия «педагог-психолог» (практический психолог образования) становится одной из самых востребованной в экономической, социальной, спортивной сферах жизнедеятельности общества, а в наибольшей степени – в системе образования [8].

Подготовка будущих практических психологов определяется, прежде всего, «современным состоянием науки и спецификой их будущей профессиональной деятельности» [9]. Специфика профессиональной подготовки педагогов-психологов и требования к их уровню профессиональной подготовки отражаются в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) соответствующего уровня образования (уровень бакалавриата или магистратуры), в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»), в профессиональном стандарте «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) [10; 11; 12]. Так, например, в соответствии с требованиями к профессиональной подготовке будущего специалиста по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) видами профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов являются:

- педагогическая в дошкольном образовании;
- педагогическая в начальном общем образовании;
- социально-педагогическая;
- психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения;
- психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

С учетом указанных выше нормативных документов определяются цели и содержание учебной дисциплины «Методика преподавания психологии».

Учебная дисциплина «Методика преподавания психологии», как прикладная психолого-педагогическая дисциплина, направлена на решение, прежде всего,

практических целей и задач, в том числе следующих: актуализация профессиональной деятельности педагогов-психологов, формирование устойчивого интереса к изучению истории и методики преподавания психологии, психологических проблем, характерных для определенных сфер практической деятельности людей, развитие профессионального самосознания, развитие профессионально важных качеств, способности и готовности к реализации профессиональных задач на практике.

В соответствии с учебным планом по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) целью преподавания учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» на факультете психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета является формирование у будущих педагогов-психологов системы знаний о целях и содержании методики преподавания психологии в образовательных организациях.

Учебная дисциплина «Методика преподавания психологии» представлена в содержании вариативной части образовательной программы обязательных дисциплин. Для ее изучения необходимы знания, умения и владения, сформированные в общеобразовательной школе, знания психолого-педагогических дисциплин («Теории обучения и воспитания», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Практическая педагогика», «Социальная психология», «Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста», «Воспитание детей с особенностями в развитии», «Практикум по решению профессиональных задач»), знания, умения и владения, полученные при прохождении практики по получению первичных профессиональных умений и навыков (психолого-педагогическое сопровождение дополнительного образования), практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (психолого-педагогическое сопровождение профессионального образования и обучения).

Учебная дисциплина «Методика преподавания психологии» составляет основу для изучения следующих дисциплин: «Конфликтология», «Методы активного социально-психологического обучения», «Управление образовательными системами», «Тренинг разрешения конфликтов», «Применение ролевых игр в тренинге», «Образовательные программы начальной школы», для прохождения Государственной итоговой аттестации.

Содержание учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» направлено на формирование следующих компетенций:

Знать:

- особенности различных видов деятельности: игровой, учебной, предметной, продуктивной, культурно-досуговой;

- теоретические основы психологии взаимодействия и психологии учебной деятельности обучающихся;

- особенности преподавания теоретической и прикладной психологии;

- теоретические основы проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Уметь:

- организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую;

- организовывать совместную деятельность субъектов образовательного процесса;

- проектировать занятия и уроки психологии, создавать учебные ситуации, направленные на решение образовательных задач;

- руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Владеть:

- методами организации различных видов деятельности: игровой, учебной, предметной, продуктивной, культурно-досуговой;

– приемами организации межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса;  
– технологией проектирования занятий и уроков психологии, создания учебных ситуаций, направленных на решение образовательных задач;  
– методами руководства проектно-исследовательской деятельностью обучающихся.

Из сказанного следует, что подготовка будущих педагогов-психологов предполагает подготовку к решению ряда профессиональных задач, наряду с которыми важными являются проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам и проведение занятий с обучающимися по утвержденным коррекционным программам.

Таким образом, учебная дисциплина «Методика преподавания психологии» занимает важное место в профессиональной подготовке педагогов-психологов, поскольку в профессиональной деятельности педагогу-психологу необходимы не только знание теоретических аспектов преподавания психологии, но и владение методами и методиками организации различных видов деятельности обучающихся, в том числе и учебной, что в свою очередь, предполагает качественную подготовку будущих педагогов-психологов к преподаванию психологии.

Преподавание психологии имеет огромный исторический опыт, который подробно изложен в учебных изданиях В.Н. Карандашева, В.Я. Ляудис, М.В. Поповой. Несмотря на востребованность методики преподавания психологии как учебной дисциплины, в настоящее время недостаточно учебных пособий по методике преподавания психологии. Рассмотрим некоторые из них. Важным в подготовке будущих педагогов-психологов является учебное пособие «Методика преподавания психологии» Б.Ц. Бадмаева. В теоретической части данного пособия раскрываются психологические теории учебной деятельности, теории обучения в психологии, система активных методов обучения психологии. В практической части данного пособия подробно рассмотрены формы и методы преподавания психологии, методика проведения учебных занятий, особенности преподавания психологии как науки теоретической и прикладной, основы управления самостоятельной работой студентов, контроль и коррекция их учебной деятельности. По мнению Б.Ц. Бадмаева, методика преподавания психологии относится к числу педагогических дисциплин и, как и любая педагогическая дисциплина, она должна опираться на психологические законы обучения и воспитания. Поэтому ее целью является формирование знаний не о том, «как учить студентов, а о том, как заинтересовать учебой, увлечь ею и научить учиться самостоятельно и творчески» [13, с. 8].

Значимым в подготовке будущих педагогов-психологов является учебное пособие «Методика преподавания психологии» В.Н. Карандашева. В данном пособии подробно раскрываются история преподавания психологии, особенности психологического образования в России и за рубежом, особенности психологии как научной и учебной дисциплины, рассматриваются основные правовые и нормативные документы, регламентирующие деятельность преподавателя психологии, виды учебных занятий по психологии и их организация, методы обучения психологии, способы проверки и оценки знаний по психологии, технологии разработки учебного курса по психологии, раскрываются отдельные аспекты профессиональной подготовки преподавателей психологии. По мнению ученого, целью методики преподавания психологии как учебной дисциплины, является «передача психологических знаний» [14, с. 6-8].

В учебном пособии «Методика преподавания психологии» В.Я. Ляудис теоретические и практические аспекты методики преподавания психологии рассматриваются в контексте традиционной и инновационной стратегии организации образования. В данном учебном

пособии рассматриваются особенности психологии как области гуманитарного познания, описываются различия традиционной и инновационной стратегии организации образования, раскрывается таксономия учебных задач, проектирование дидактических стратегий управления процессом формирования познавательной деятельности в курсе психологии и учебного содержания, рассматриваются принципы и методы проектирования и организации учебно-воспитательных ситуаций в вузе, представлена процедура конструирования сценариев учебных ситуаций, предлагаются методические сценарии учебных ситуаций. По мнению В.Я. Ляудис, методика преподавания психологии «является особой учебной дисциплиной», одной из целей которой является «освоение студентами методов построения взаимодействия и общения при совместном решении многообразия жизненных ситуаций в процессе овладения психологическими знаниями» [15, с. 6-7].

Учебное пособие Н.У. Заиченко «Интегративный подход в преподавании психологии» раскрывает особенности обучения и изучения психологии, методологические и методические основы в преподавании психологии, технологии обучения психологии, технологию создания учебно-методических материалов по психологии, особенности личности преподавателя психологии в контексте профессиональной деятельности. По мнению Н.У. Заиченко, целью методики преподавания психологии является «оптимизация преподавания психологии в различных образовательных учреждениях в русле академического образования и психологического просвещения» [16, с. 10].

В учебном пособии Н.Ю. Стоюхиной «Методика преподавания психологии: история, теория, практика» анализируется опыт преподавания психологии в историческом аспекте, раскрываются способы организации освоения обучающимися психологического содержания [17].

Таким образом, в психолого-педагогической литературе нет единых подходов к пониманию целей преподавания психологии, и в частности, учебной дисциплины «Методика преподавания психологии». Как показывает исторический опыт, цели преподавания психологии варьировались в течение всего процесса становления психологии и определялись социально-экономической ситуацией развития общества, их потребностями, требованиями к уровню образования и уровнем развития науки [18]. Цели учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» могут определяться и целями обучения психологии обучающихся. Так, по мнению И.В. Дубровиной, обучение школьников психологии может быть направлено на формирование целостного мировоззрения, обучение взаимодействию не только с окружающей действительностью, но и с людьми, с самим собой [19; 20].

По результатам проведенного теоретического исследования сформулируем выводы:

1. Качество профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов определяется не только знанием теоретических аспектов психологии, но и практически аспектами ее преподавания.

2. Учебная дисциплина «Методика преподавания психологии» играет важную роль в качественной профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов, поскольку направлена на формирование у них общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для решения практических профессиональных задач.

3. Роль учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов определяется ее целями и задачами.

4. Изучение учебной дисциплины «Методика преподавания психологии» будущими педагогами-психологами будет способствовать формированию психоло-

гической культуры у обучающихся образовательных организаций.

Проведенное теоретическое исследование не является исчерпывающим. Перспективой дальнейшего научного исследования может быть профессиональная подготовка педагогов-психологов к преподаванию психологии в средних и высших образовательных организациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года» (с изменениями и дополнениями). URL: <http://base.garant.ru/194365/> (дата обращения: 24.07.2017).

2. Закаблук А.Г. Подготовка психолога и особенности профессиональной деятельности // Психолого-педагогические аспекты профессионального образования: сб. мат.-лов регион. науч.-практ. конф. (20 мая 2016 г.). Благовещенск: Амурский государственный университет, 2016. С. 11-15.

3. Кораблина Е.П., Коргожа М.А. Своеобразие подготовки современных психологов-консультантов // Вестник Герценовского университета. 2014. № 3-4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/svoeobrazie-podgotovki-sovremennyh-psihologov-konsultantov> (дата обращения: 25.07.2017).

4. Рабесон М.Д. Профессиональная подготовка психологов в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Вестник МГЛУ. 2010. № 586. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-psihologov-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 25.07.2017).

5. Ткаченко И.В. Профессиональная подготовка психолога: необходимость конструктивных трансформаций // Высшее образование в России. 2014. № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-psihologa-neobhodimost-konstruktivnyh-transformatsiy> (дата обращения: 25.07.2017).

6. Барышникова Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов: монография. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 237 с.

7. Барышникова Е.В. Профессиональная подготовка преподавателей психологии // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по мат.-лам IX междунар. науч.-практ. конф. № 7(9). М.: «МЦНО», 2017. С. 66-70.

8. Дубровина И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования // Гуманизация образования. 2010. № 4. С. 24-31.

9. Худякова Т.Л. Особенности профессиональной подготовки психологов на современном этапе модернизации высшего профессионального образования в России // Известия ВГПУ. 2014. № 1 (262). С. 88-91.

10. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.82/index.php> (дата обращения: 28.07.2017).

11. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: <http://docs.cntd.ru/document/902233423> (дата обращения: 28.07.2017).

12. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/) (дата обращения: 28.07.2017).

13. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М.: Владос, 2001. 304 с.

14. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. СПб.: Питер, 2008. 250 с.

15. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. СПб.: Питер, 2008. 192 с.

16. Заиченко Н.У. Интегративный подход в препода-

вании психологии. М.: Флинта, 2013. 384 с.

17. Стоюхина Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика. М.: Издательство «Флинта», 2016. 210 с.

18. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе: учеб.-метод. пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 288 с.

19. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2007. С. 532-579.

20. Преподавание психологии в школе, 3-11 классы: учеб. метод. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. 800 с.

*Статья поступила в редакцию 02.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

ВОПРОС ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С ТНР К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ  
(НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ОНР)

© 2017

**Батяева Светлана Вадимовна**, учитель-логопед, аспирант*Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования  
(125212, Россия, Москва, ул. Головинское шоссе, д. 8, корп. 2а, e-mail: svbat77@rambler.ru)*

**Аннотация.** Статья раскрывает такие ключевые категории в структуре современной педагогики как: готовность детей с тяжелыми нарушениями речи к школьному обучению. В статье подробно рассматриваются основные компоненты готовности к школе, приводится сравнение сформированности данных компонентов у детей с условно-нормативным и нарушенным развитием, делается вывод об индивидуально-типологических особенностях готовности к школе старших дошкольников с ТНР. В статье акцентируется внимание на дискуссионность вопроса инклюзивного образования для детей с речевыми нарушениями, целесообразность выбора данного вида обучения, возможные риски, у детей с тяжелыми нарушениями речи. Приводится сравнительный анализ «положительных» и «негативных» сторон как при выборе коррекционного, так и инклюзивного учреждения. В зависимости от уровня сформированности готовности детей с ТНР к школьному обучению, уровня готовности учителей, уровня готовности нормативно-развивающих сверстников предлагаются различные варианты «вхождения» детей с ТНР в инклюзивную образовательную среду. Автором делается вывод, что в зависимости от уровня сформированности основных компонентов школьной готовности, включение детей с ТНР в инклюзивную среду требует разных вариантов создания психолого-педагогических условий.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, готовность ребенка к школе, тяжелые нарушения речи, общее недоразвитие речи.

THE QUESTION OF READINESS OF CHILDREN FROM TNR TO INCLUSIVE EDUCATION  
(FOR EXAMPLE CHILDREN WITH ONR)

© 2017

**Batyayeva Svetlana Vadimovna**, the teacher-speech therapist, graduate student*Academy of qualification improvement and professional retraining of education workers  
(125212, Russia, Moscow, Golovinskoe shosse str., 8, korp. 2A, e-mail: svbat77@rambler.ru)*

**Abstract.** The article reveals such key categories in the structure of modern pedagogy as: the readiness of children with severe speech disorder (SSD) for school education. The article examines details of main components of readiness for school, compares formation of these components in children with conditionally normative and disorder development, concludes about individual-typological features of school readiness in case of senior preschool children with SSD. The article focuses on discussion issues for children with speech disorders, the appropriateness of choosing specific types of education for SSD children. A comparative analysis of the “positive” and “negative” sides is made both in the selection of a correctional and inclusive institution. The different modes of SSD children “Entering” into an inclusive educational environment are suggested depending on the level of the SSD children readiness for schooling, a level of teachers’ skills as well as a level of normative-developing peers’ readiness. The author concludes that depending on the level of formation of the main components of school readiness, the inclusion of SSD children into an inclusive environment requires different options for creating psychological and pedagogical conditions.

**Keywords:** inclusive education, children readiness for school severe speech disorder, general speech disorder.

Инклюзивное образование выступает в качестве одного из наиболее приоритетных направлений в развитии педагогической парадигмы современной российской системы образования. Под понятием инклюзивного образования следует понимать создание такой образовательной среды, при которой создаются равные возможности для получения образования как для детей без отклонений в развитии, так и для детей с особыми образовательными потребностями [1].

Отечественные практики, выдвигая цели и задачи инклюзивного образования в курсе концепции инклюзивного образования для нужд современных российских детей с ОВЗ, опирались, в первую очередь, на мировые нормативно-правовые акты, которые закрепляли право на получение единого образования как для детей без патологии, так и для детей с ОВЗ. В числе данных документов особое значение для развития отечественного инклюзивного образования находятся:

- всеобщая декларация прав человека;
- декларация о правах ребенка;
- конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования;
- декларация ООН о правах умственно отсталых лиц;
- всемирная программа действий в отношении инвалидов [2].

Как мы видим, большинство данных документов было принято мировой общественностью еще в 50-60 гг. прошлого века, что указывает на значительно запоздалое начало развития инклюзивного образования в нашей стране. В 1990 году СССР подписал Конвенцию о правах ребенка, в 1992 года новые положения в отношении детей с ОВЗ были положены в основу закона «Об

образовании», а в 2008 году некоторые права в отношении порядка получения общего образования для детей с ОВЗ были усвоены отечественными исследователями из Концепции о правах инвалидов. Тем не менее, на данный момент актуальными являются направления работы в области педагогики и отечественного образования, которые разработывают программы инклюзивного обучения на ступенях дошкольного, среднего и высшего профессионального образования.

Отсюда можно заключить, что отечественное инклюзивное образование обладает всеми необходимыми предпосылками к развитию и достижению общеевропейского уровня даже несмотря на то, что в нашей стране данное направление получило свое развитие почти с тридцатилетним опозданием.

Задачи инклюзивного образования отражали нововведения, затрагивающие следующие аспекты образования ребенка с ОВЗ, выделяются П.Р. Егоровым:

- физический аспект;
- Ребенок с ОВЗ получает возможность посещать школу, перемещаться по ее кабинетам, а также участвовать в опыте непосредственного воздействия, общения со сверстниками (например, совместные прогулки, участие с некоторых видах спорта и пр.).
- функциональный аспект;

При снижении барьера доступности для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в места общего пользования происходит его дальнейшее вовлечение в окружающее пространство: ребенок с ОВЗ может так же, как и его сверстники, посетить музейную выставку, прийти в кино, пользоваться общественным транспортом, посещать магазины, праздники, фестива-

ли и т.д.).

- социальный аспект;

Здесь происходит обоюдное изменение и продвижение в сторону ценностной ориентации на личность собеседника процесса развития социально-психологической адаптации. Ребенок с ОВЗ учится устанавливать необходимые для развития его личности контакты с окружающими, а его сверстники или окружающие взрослые люди развивали определенный процент толерантности, терпимости, уважения к особенностям индивидуального развития и здоровья ребенка с ОВЗ. Иными словами, закладывается фундамент для всеобщего мультикультурного, толерантного, коммуникативного пространства, необходимого для демократического общества.

- общественно-организационный аспект;

Разрабатываются новые формы совместного общения, учебной и трудовой деятельности детей с ОВЗ вместе со сверстниками без каких-либо отклонений в развитии, что позволяло детям с ОВЗ овладеть умениями к сотрудничеству и трудовой профессиональной деятельности в дальнейшем, работая в коллективе той или иной организации [3].

Также были разработаны следующие условия для участия в образовательной деятельности общей школы ребенка с нарушениями, носящими несильный характер выраженности. Наиболее полно данные условия представляет в своем исследовании Е.Л. Инденбаум:

- ребенок допускается к обучению в обычном классе с прохождением стандартизированной образовательной программы, но также имеет право на получение дополнительной помощи или психолого-медицинского сопровождения на протяжении всего образовательного процесса (участие в оздоровительных медицинских процедурах, психологическое сопровождение и консультирование, педагогическая поддержка и курирование);

К примеру, на базе некоторых школ, реализующих инклюзивные программы образования, могут быть созданы специализированные адаптационные центры, который могут посещать дети с двигательными моторными расстройствами в свободное время от занятий в обычном классе.

- при имеющихся возможностях, ребенок с ОВЗ может совмещать обычную и специальную дополнительную образовательную программу, а также принимать участие во всех формах и видах внеклассной деятельности;

Например, дети с тяжелыми нарушениями речи могут обучаться в классе со сверстниками, не имеющими отклонений в данной сфере, но в качестве дополнительных занятий также изучали бы и специализированные для их отклонения дисциплины, например, интенсивные занятия с логопедом-дефектологом, изучение скороговорки.

- если ребенок изучает специальную программу в коррекционном классе, он все равно имеет право посещать любые общешкольные развлекательные, обучающие и развивающие досуговые мероприятия, а также посещать режимные места школы: пользоваться столовой, раздевалкой, кабинетами труда и пр. вместе со сверстниками, не имеющими отклонений в развитии [4].

В условиях постоянно развивающейся системы отечественного образования в России, особое внимание начинает уделяться детям с особыми образовательными потребностями. На этапе внедрения инклюзивного образования в систему образовательных учреждений, в частности, начальной и средней школы, наиболее остро встает вопрос о готовности детей с особыми образовательными потребностями к школьному обучению. При отсутствии учета подобного аспекта, образовательный процесс даже с учетом грамотного внедрения учебных инклюзивных образовательных курсов, будет затруднено восприниматься детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и, в первую очередь, обучение будет в несколько раз сложнее для детей, имеющих

проблемы в развитии коммуникативной компетенции за счет нарушенного темпа развития речевого аппарата. Соответственно, исследование вопросов, связанных с готовностью детей с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР) приобретает особую актуальность в свете последних событий на уровне государственной образовательной системы.

Исследование этого вопроса необходимо начать с раскрытия сущности готовности ребенка к школьному обучению. Диагностика наличия сформированной готовности ребенка к обучению представляет собой комплекс, который основывается на нескольких основополагающих компонентах. Л.А. Венгер выделяет среди них следующие уровни:

1. Физиологический аспект готовности к школе.

То, насколько развито тело ребенка, в особенности, его анатомо-физиологические функции, отвечающие за способность длительное время сохранять одну и ту же позу, а также особенности развития внутренних органов и центральной нервной системы, оказывают влияние на формирование готовности к обучению. Психическим процессам необходимо достичь того уровня развитости, при котором возможно запоминание и удержание в памяти достаточного количества материала, развитие регулятивной функции необходимо для выполнения учебных заданий, развитие познавательных и когнитивных свойств мышления необходимо для постоянной заинтересованности и успешности в развитии интеллекта посредством обучения.

2. Социальная или личностная готовность детей к обучению.

Социальный или личностный аспект готовности к образованию выступает в качестве общей готовности ребенка вступать в новые для себя формы сотрудничества с окружающими сверстниками и взрослыми, а также вовлекаться в такие виды деятельности, которые являются основными для освоения образовательной программы. Для детей с тяжелыми нарушениями речи подобная деятельность осложнена за счет того, что не сформированы речепроизводительные навыки, а также в достаточной степени снижена ориентация ребенка на вербальное общение с окружающими. За счет подобных отличительных признаков осложняется процесс обучения как на этапе дошкольного детства, в особенности, в период старшего дошкольного возраста, так и в школьной практике, где непосредственная речевая деятельность выступает в качестве ключевого ориентира для достижения наивысших результатов ученической деятельности.

Формирование социального «Я», как пишет о нем Л.С. Выготский, является центральным новообразованием старшего дошкольного возраста, и именно это ядро выступает в качестве центрального положения для диагностирования социальной и личностной готовности ребенка к обучению. От того, насколько тесно вовлечен ребенок в общение со сверстниками, ориентирован на взаимодействие с окружающими детьми, зависит и степень его готовности к обучению [5]. К сожалению, у детей с тяжелыми нарушениями речи социальное «Я» формируется в недостаточной степени к старшему дошкольному возрасту, и в большинстве случаев представлено фрагментарно, частично. При неспособности ясно выражать свои мысли, возникает личностная и социальная депривация, ведущая к развитию детского негативизма, склонности к уединению, отказу даже от попыток к самостоятельному вступлению в процесс общения с окружающими. Все это в негативной степени сказывается и на формировании готовности к обучению как на уровне детского сада, так и на уровне школы.

3. Мотивационная составляющая готовности к обучению.

Данный компонент выступает в качестве центрального в структуре готовности к обучению, как считает Р.В. Овчарова [6]. Данный автор выделяет следующие мотивы, которые должны присутствовать в сознатель-



ной направленности ребенка к процессу обучения:

### 1. Социальные мотивы учения.

Под социальными мотивами учения понимаются сформированные потребности самого ребенка вступать в процесс коммуникативного взаимодействия с окружающими, заслуживать их положительную оценку, а также занимать то или иное место в общественных отношениях, доступных для его возраста. Социальные мотивы и их характер напрямую зависят от возрастных составляющих, а также от ведущего вида деятельности, как считает А.Л. Сиротюк [7]. Ребенок дошкольного возраста видит во взаимодействии способ наладить игровую деятельность, а также организовать взаимодействие таким образом, чтобы заслужить одобрение взрослого. Ребенок младшего школьного возраста видит во взаимодействии способ закрепить полученные в школе знания, а также получить одобрение значимого взрослого – первого учителя. Приобретение положительного опыта в данной сфере закрепляет личностную направленность ребенка на коммуникативное взаимодействие, а также на соблюдение тех законов общения, которые считаются одобряемыми в коллективе.

Для детей с ТНР процесс коммуникативного взаимодействия воспринимается как одна из наиболее трудоемких видов деятельности, так как требует затраты большинства психических и мнемических процессов даже при наличии грамотного коррекционного сопровождения. Для детей с ОНР, например, типичной бывает привычка говорить только отдельные слова, либо вступать во взаимодействие со сверстником молча, не сопровождая речь свою деятельностью. Будучи включенными в коллектив детей без отклонений в развитии речевой сферы, дети достаточно быстро становятся изгоями, теми, с кем отказываются играть в детском саду, и теми, с кем не хотят садиться за одну парту в школе. Формирующийся вакуум негативно воздействует на развитие социальных мотивов учения, где ребенком с ОНР возможность индивидуального обучения воспринимается как нечто наиболее благоприятное, так как отсутствует возможность трудоемкого для себя процесса вступления в коммуникативный акт с другими детьми.

### 2. Мотивы познавательной деятельности.

Под данными мотивами следует понимать потребность в осуществлении интеллектуальной деятельности, потребность в приобретении новых знаний и компетенций, а также в применении данных знаний в непосредственной практической деятельности. Во многом, на формирование мотивов данной группы оказывает влияние внешнее окружение ребенка, в том числе, и семья. Для детей с ОНР, даже в случае тяжелых речевых нарушений, мотивация на приобретение новых знаний может быть сохранной, как пишет об этом Т.А. Добровольская [8]. В случае, если был налажен ценностный диалог между специалистом, сопровождающим ребенка с ОНР, и самим ребенком, либо между родителем и ребенком в вопросах дальнейшего обучения возможно сохранение высокоразвитого уровня познавательной мотивации, при которой ребенок готов преодолевать имеющийся дефект в речевом развитии для приобретения новых знаний и познания окружающего мира. Подобное состояние может расцениваться в качестве наиболее оптимального для включения ребенка с ТНР в инклюзивную образовательную среду детского сада или школы.

### 3. Психологическая готовность к обучению [9].

Психологическая составляющая также выступает в качестве одной из основополагающих, так как от того, насколько ребенок внутренне готов к принятию идеалов и ценностей общества, в которое он входит посредством освоения программы, зависит и общая успешность ребенка даже с учетом имеющихся дефектов в речевом развитии. Психологическая готовность, согласно мнению Р.В. Овчаровой, включает в себя личностно-мотивационный и волевой аспект, которые обеспечивают накопление определенной системы знаний и представ-

лений, радость от изучения чего-то нового, умение организовать собственную деятельность для достижения цели, а также определить, какие сферы обучения соответствуют мотивам и интересам самого ребенка [6].

Таким образом, было определено, что готовность ребенка к обучению – это комплекс анатомо-физиологических, мотивационных, социальных и психологических особенностей ребенка, наличие которых позволяет ребенку включиться в образовательный процесс, организовать активное социальное и коммуникативное взаимодействие с окружающими сверстниками и взрослыми, и посредством этой деятельности совершенствовать собственные психические и интеллектуальные способности при одновременном вхождении в окружающее социокультурное и общественное пространство.

Также было определено, что для детей с ТНР существуют определенные трудности в отношении большинства аспектов готовности к обучению. Тем не менее, для того, чтобы выделить возможные подходы к повышению уровня готовности детей с ТНР к инклюзивному образованию, необходимо исследовать специфику тяжелых речевых нарушений на примере детей с ОНР в отношении к социально-коммуникативной и речевой активности с окружающими людьми.

Наиболее полные сведения о специфике развития личностной ориентации ребенка с ТНР на общение представляются исследованием С.Н. Шаховской, выделившей, что для детей с тяжелой речевой патологией типичен нарушенный темп развития динамического стереотипа, что накладывает серьезный отпечаток на скорость и стойкость выработки речевого навыка. Общее же недоразвитие речи, согласно мнению данного исследователя, выступает в качестве многомодального нарушения, которое обнаруживает себя на всех уровнях речевой деятельности и складывания речи, как таковой [10]. В частности, наиболее сильно страдает складывание грамматического и лексического строя, которые выступают в качестве основополагающих лингвистических кодов в речевой деятельности. Также в сильной степени страдают модели речевой деятельности, при которых ребенок с ОНР испытывает трудности в отборе и сочетании отдельных лексических единиц для формирования связного и понятного высказывания.

В дальнейшем, как замечает О.Е. Грибова, происходит увеличение познавательных возможностей, а также потребностей в изучении окружающего мира, что ограничивается присутствием дефекта в речевой деятельности, как естественного инструмента в удовлетворении подобных потребностей. Это приводит к гипергенерализации, когда освоенная та или иная единица языка начинает использоваться в качестве неустойчивого образования даже в тех сферах, где то или иное слово порождает непонимание того, о чем говорит ребенок с ОНР [2]. Все это накладывает отпечаток на развитие естественной творческой способности, выражающейся в свободном исследовании и комбинации знакомых слов для выражения мысли и идеи говорящего, которая была бы доступна и понятна для окружающих.

Низкий уровень сформированности устной речи, а также уникальные отличительные характеристики невербальной психической сферы, которые демонстрируют дети с ТНР, оказывают прямое воздействие в дальнейшем и на успешность овладения письменной речью, как замечает Р.Е. Левина, так как фрагментарность развития некоторых психических функций у детей с ОНР напрямую сказывается на низких темпах овладения специальными навыками, отвечающими за развитие письменной деятельности [11].

Так как у детей с ОНР развитие речевой деятельности обладает запаздывающим характером, что выражается в позднем возникновении речевой деятельности, в недостаточном объеме активного и пассивного словаря, в множественных грамматических и произносительных ошибках, дети демонстрируют недостаточную готов-

ность также и к освоению представлений о звуковом и морфологическом составе слова, что ведет в дальнейшем к сложностям в усвоении правил правописания, а также и в затрудненном понимании читаемого текста, как пишет об этом Л.Ф. Спирина [12].

Говоря о готовности ребенка с ТНР к инклюзивному образованию, становится очевидным тот факт, что даже с учетом интегрированной образовательной среды, процесс обучения ребенка выделенной категории здоровья в значительной степени страдает от низкого уровня готовности к освоению инклюзивной образовательной программы, так как тяжелые нарушения речевой сферы ведут к затрудненным процессам формирования регулятивной функции, артикуляционного аппарата, мнемических особенностей на уровне физиологической готовности ребенка к обучению. Кроме этого, страдают также социальные мотивы обучения, где ребенок всячески отказывается от вступления со сверстниками в коммуникативный акт, имея отрицательный опыт взаимодействия на основании вербальной активности. Даже при условии сохранной познавательной мотивации к обучению, речевой дефект накладывает свой отпечаток на темпы усвоения образовательной программы, на знакомство с учебной терминологией, на скорость освоения чтения и письма, на понимание прочитанного. В ситуации личностной депривации ребенка с ТНР, формируется негативное восприятие окружающих сверстников, их реакции на имеющиеся дефекты в речепроизводительной деятельности ребенка воспринимаются как намерение оскорбить, унижить, что воздействует на психологическую готовность к обучению, где сам факт необходимости речевой коммуникации со сверстниками воспринимается как ежедневная пытка, которую невозможно избежать.

Подготовка детей с ТНР к обучению в инклюзивной школе является комплексной проблемой, учитывающей ряд факторов, среди которых Т.А. Добровольская выделяет следующие аспекты:

- уровень сформированности компонентов школьной готовности с учетом физиологического, мотивационного, психологического компонента;
- определение уровня ближайшего развития в каждом из исследуемых компонентов;
- развитие речевого компонента заключается в степени овладения речевыми кодами: фонологическим, лексическим, морфологическим, синтаксическим, каждый из которых тесно связан с развитием мышления [8].

Уровень развития каждого из кодов речевой деятельности основано на уровне развитии базовых предпосылок, выстраивающихся в вертикаль, обусловленную как синтагматическими, так и парадигматическими отношениями.

Следует помнить, что у детей с ТНР в развитии каждого из компонентов школьной готовности имеются серьезные нарушения, приводящие к невозможности обучения в общеобразовательной школе по традиционной системе обучения. В то же время, обучение в инклюзивной школе подходит не для всех детей с ТНР.

Следовательно, необходимо провести диагностическое исследование, по определению уровня сформированности/ несформированности базовых компонентов школьной готовности, описать условия максимальной возможности компенсации проявления речевых нарушений у детей с ТНР. Это может быть достигнуто при организации комплексного исследования готовности ребенка с ТНР к инклюзивному образованию с учетом выделенных выше компонентов социально-психологической, физиологической и коммуникативной готовности к процессу обучения в условиях инклюзивной образовательной среды.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алёхина С.В. Образование через призму инклюзии. Материалы Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: проблемы,

поиски, решения», 21–23 сентября 2011 г. – Якутск: Офсет, 2011. – С. 23-27.

2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

3. Егоров П.Р. Инклюзивное образование людей с особыми образовательными потребностями. Внедрение непрерывной системы инклюзивного образования (детский сад – школа – ссуз – вуз) // Монография. – Издательский дом LAP LAMBERT Academic Publishing a trademark of AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG, 2012. – 261 с.

4. Инденбаум Е.Л. Инклюзивное образование в специфических социокультурных условиях: проблемы, предпосылки, некоторые варианты организации и содержания: учебное пособие. – Иркутск, 2012. – 76 с.

5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Союз, 2007. 389 с.

6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Творческий Центр СФЕРА, 2013. – 433 с.

7. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учётом психофизиологии. – М.: Наука, 2010 – 389 с.

8. Добровольская Т.А. Инвалиды и общество: социально-психологическая интеграция / Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социологические исследования. – 2011. – №5. – С. 38.

9. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. I Часть. – М.: Генезис, 2011 – 387 с.

10. Шаховская С.Н., Шостак Б.И. Обследование детей с нарушениями речи в условиях медико-педагогических комиссий // Речевые расстройства у детей и методы их устранения: сб. научных трудов. – М.: МГПИ, 1978. – С. 4-16.

11. Левина Р.Е. Влияние нарушения речи на усвоение чтения и письма // Специальная школа. – 1963. - №1. – С. 62-66.

12. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1-4 классы. // Научно-исследовательский институт дефектологии. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.

*Статья поступила в редакцию 16.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 377.36

АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ БЕЗРАБОТНОГО НАСЕЛЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ  
ВЫБОРУ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2017

**Богданова Галина Владимировна**, соискатель степени кандидата педагогических наук,  
директор НОУДПО «Учебный кадровый центр»  
*Курганский государственный университет*  
(640020, Россия, Курган, улица Советская дом 63, строение 4, 23mart@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты формирования готовности безработных граждан к профессиональному выбору: личностный, образовательный, профориентационный. Личностный аспект позволяет сформировать профессионально важные качества личности и умения: активность, самостоятельность, решительность, коммуникабельность, аналитические и рефлексивные умения. Профессионально важные качества безработных имеют поведенческие свойства и в сочетании с умениями составляют профессиональную пригодность безработного. Образовательный аспект направлен на формирование профессиональных знаний, навыков и умений. Профессиональные знания представляют собой совокупность сведений о профессиональной деятельности; профессиональные навыки – это действия, доведенные до определенного уровня совершенства; профессиональные умения проявляются в реализации профессиональных навыков. Профориентационный аспект готовности к профессиональному выбору состоит из профессиональной диагностики и профессионального просвещения безработных. Профессиональная диагностика проводится с целью выявления адекватности сделанного профессионального выбора по диагностическим опросникам Е.А. Климова, Дж. Холланда, А.Е. Голомштока. В совокупности три опросника позволяют определить профессиональные предпочтения, профессиональные интересы, склонности к различным видам профессий, профессиональный тип личности безработного гражданина. Профессиональное просвещение расширяет знания безработного о профессии выбора, возможных направлениях профессионального развития и перспективах профессионального будущего.

**Ключевые слова:** аспект, формирование готовности, профессиональный выбор, содержание, безработные граждане, профессионально важные качества личности.

ASPECTS OF THE PREPAREDNESS OF THE UNEMPLOYED TO THE PROFESSIONAL  
CHOICE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2017

**Bogdanova Galina Vladimirovna** applicant for the degree of candidate of pedagogical Sciences,  
director Training personnel center  
*Kurgan state university*  
(640020, Russia, Kurgan, Sovetskaya street 63 s4, 23mart@mail.ru)

**Abstract.** In the article the aspects of forming readiness of the unemployed to professional choice: personal, educational and career guidance. The personal aspect allows formation of professionally important qualities and skills: activity, independence, determination, communication skills, analytical and reflective skills. Professionally important qualities of the unemployed have behavioral properties, and in combination with abilities constitute aptitude of the unemployed. The educational aspect is aimed at formation of professional skills, knowledge and abilities. Professional knowledge is a collection of information about professional activities; professional skills is brought to a certain level of perfection; professional skills manifest themselves in the implementation of professional skills. Vocational aspect of readiness for professional choice consists of professional diagnostics and professional education of the unemployed. Professional diagnosis is to identify the adequacy of the professional choice made by the diagnostic questionnaire E. A. Klimov, J. Holland, A. E. Golomshtok. Together, the three of the questionnaire determine the professional preferences, professional interests, inclinations to different kinds of professions, professional type of personality of an unemployed citizen. Professional education extends the knowledge of the unemployed of the profession choice, the possible directions of professional development and professional prospects of the future.

**Keywords:** aspect, the formation of readiness, professional choice, content, unemployed citizens, professionally important qualities of personality.

Безработные граждане, добровольно или вынужденно уволенные с работы, встают на путь профессионального выбора. Как правило, этот выбор вторичный. Безработный гражданин должен обладать качествами конкурентоспособного специалиста и соответствовать не только требованиям работодателей, подчас противоречивым, но и профессиональному стандарту по профессии выбора.

Безработные граждане – это особая категория граждан, правовой статус которых подтвержден Федеральным законом «О занятости населения в Российской Федерации» от 19 апреля 1991 г. № 1032-1. В соответствии с положениями закона, «безработными признаются трудоспособные граждане, которые не имеют работы и заработка, зарегистрированные в органах службы занятости в целях поиска подходящей работы как безработные, ищущие работу и готовые приступить к ней» [13].

Центр занятости населения помогает безработным трудоустроиться, предлагая подходящую работу, но не всегда данный вид работы удовлетворяет безработного. Федеральный Закон «О занятости населения в Российской Федерации» определяет подходящую работу как работу, соответствующую профессиональной ква-

лификации работника, состоянию его здоровья, транспортной доступности места работы. Всем безработным государство предоставляет бесплатную психологическую помощь, услуги по профессиональной ориентации и социальной адаптации, гарантии выплаты пособия по безработице, содействие в самозанятости, возмещение расходов по переезду в другую местность по направлению центра занятости населения, профессиональное обучение, повышение квалификации и профессиональную переподготовку в образовательном учреждении [13].

Профессиональное обучение позволяет безработному гражданину привести в соответствие «Я-личностное» и «Я-профессиональное». Образовательное учреждение способствует не только подготовке безработного как квалифицированного специалиста, но и формирует его адекватное отношение к профессиональному выбору. Формирование адекватного профессионального самоопределения происходит в процессе профессионального обучения и позволяет безработному более ответственно подойти к освоению выбранной профессии.

Мы придерживаемся позиции В.Н. Дружинина, по мнению которого профессиональное самоопределение – «это выбор профессии на основании анализа, оценки внутренних ресурсов субъектом выбора и соотнесения

их с требованиями профессии и последующее его формирование как профессионала и субъекта труда» [3].

Рассмотрим аспекты формирования профессионального самоопределения, проявляющиеся в готовности безработного осуществить адекватный профессиональный выбор.

Прежде всего, это *личностный аспект*. В структуре личностного аспекта мы выделяем необходимые для адекватного профессионального самоопределения безработного профессионально важные качества (ПВК) и умения.

Мы формируем определенную совокупность профессионально важных качеств и свойств безработного в процессе его профессионального воспитания.

По мнению А.К. Марковой, совокупность профессионально важных качеств личности представляет собой систему психофизиологических характеристик (устойчивость к монотонии, утомляемости), социально-психологических качеств (мотивы, ценностные ориентации, межличностные отношения), врожденных и приобретенных способностей человека. В структуре ПВК А.К. Маркова выделяет личностные качества (черты характера, нравственные установки), физические качества (состояние здоровья, работоспособность), когнитивные качества [8].

Е.М. Борисова выделяет три группы качеств конкурентного специалиста: психологические (развитость интуиции, развитость восприятия, эмпатия, стрессоустойчивость, терпимость), поведенческие (ответственность, коммуникабельность, способность руководить и подчиняться), мыслительные (аналитичность, наблюдательность, критичность, быстрота реакции, целостность мышления) [1].

М. А. Дмитриева и А. А. Крылов в своих исследованиях используют определение «профессионально важные свойства», объединяющие такие качества как: индивидуально-типологические (собственный стиль действий, включающий способы и приемы психической деятельности, внешние практические способы действия), сенсорные и перцептивные (особенности чувствительности от зрительной до обонятельной), аттенционные (свойства внимания: быстрота переключения, интенсивность, устойчивость), психомоторные (силовые, пространственные и моторные трудовые действия), мнемические (свойства памяти оперировать зрительными образами, обладать вкусовыми, обонятельными, двигательными и слуховыми свойствами), имажитивные (свойства воображения и воссоздания образов), мыслительные (практическое и оперативное мышление), волевые свойства (целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность) [2].

Принимая во внимание различные точки зрения, мы выделили следующую совокупность необходимых профессионально важных качеств личности безработного: самостоятельность, активность, решительность и коммуникабельность.

К числу умений, способствующих адекватному профессиональному самоопределению, мы относим рефлексивные и аналитические умения.

В единстве – ПВК личности и умения составляют профессиональную пригодность безработного.

А.В. Карпов предложил модель профессиональной пригодности личности, выделив в структуре модели абсолютные ПВК, относительные ПВК, мотивационную готовность и анти-ПВК. Абсолютные ПВК представляют собой свойства личности, позволяющие выполнять профессиональную деятельность на приемлемом среднем уровне; относительные ПВК представляют свойства, необходимые для выполнения профессиональной деятельности на уровне мастерства; мотивационная готовность к деятельности выступает фактором компенсации недостаточного развития ПВК; анти-ПВК – свойства личности, противоречащие тому или иному

виду профессии [5].

С понятием ПВК личности связано понятие «профессиональные способности» – индивидуально-психологические качества личности, необходимые для выполнения конкретного вида профессиональной деятельности, и являющиеся условием ее успешного выполнения [11].

По мнению Л.М. Митиной, основой формирования профессиональных способностей человека являются общие и специальные способности. Общие способности необходимы для всех видов деятельности и подразделяются на элементарные (уровень развития мышления, памяти, восприятия информации и окружающего мира) и сложные (обучаемость, уровень интеллекта, наблюдательность, креативность мышления, гибкость ума, творческое мышление и т.д.). Специальные способности позволяют достичь высоких результатов в деятельности. Общие профессиональные способности человека определяются предметом труда (человек-образ, человек-техника, человек-природа и т.д.), специальные профессиональные способности – профессиональной специализацией [9].

Профессиональные способности субъекта профессиональной деятельности напрямую связаны с наличием профессиональных знаний, умений и навыков. Таким образом, важным аспектом формирования готовности безработного к профессиональному выбору в процессе обучения, является *образовательный аспект*, позволяющий сформировать профессиональные знания, навыки и умения.

Профессиональные знания — это совокупность сведений о профессиональной деятельности, необходимых для ее осуществления. Профессиональные навыки представляют собой действия, доведенные до определенного уровня совершенства, выполняемые легко, быстро и с наилучшим результатом. Профессиональные навыки, в свою очередь, разделяются на интеллектуальные (профессиональные приемы и алгоритмы решения профессиональных задач), сенсорно-перцептивные (навыки восприятия), моторные (двигательные) навыки [10].

Профессиональные умения – способность к реализации профессиональных навыков в конкретной профессиональной деятельности. Систему современных требований к профессиональным знаниям, навыкам и умениям работника обеспечивает профессиональный стандарт по профессии, гармонично соединяющий требования к профессиональным компетенциям и уровнем квалификации специалиста. Образовательное учреждение в своей деятельности по обучению безработных граждан руководствуется требованиями профессионального стандарта по профессии выбора.

Образовательный аспект готовности безработного к профессиональному выбору позволяет сформировать профессиональное мышление и профессиональное самосознание.

А.К. Маркова определяет профессиональное мышление как профессионально важное качество, как «процесс обобщенного и опосредованного отражения человеком профессиональной реальности; пути получения человеком новых знаний о разных сторонах труда, приемы постановки, формулирования и решения профессиональных задач»; стадии выработки новых стратегий в профессиональной деятельности и принятия управленческих решений. Профессиональное мышление, как профессиональная умственная способность, формируется в результате мыслительной деятельности специалиста, и позволяет анализировать, сопоставлять, обобщать, сравнивать, делать выводы и творчески подходить к решению профессиональных задач [8].

По мнению А.К. Марковой, «профессиональное самосознание — это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ, включающий в себя систему отношений и установок к себе как профессионалу» [8].

Профессиональное самосознание состоит из дей-

ствий человека по осознанию норм, правил и стандартов своей профессии как образцов для сравнения. Профессиональное самосознание предполагает сравнение себя с профессионалом (абстрактным либо конкретным); учет профессиональной оценки сотрудников; профессиональную самооценку; определение положительных качеств личности, способствующих позитивной мотивации в профессиональной деятельности, росту уверенности в собственных силах [8].

Е.А. Климов в структуре профессионального самосознания выделяет такие составляющие, как «осознание принадлежности себя к определенной профессиональной общности», самооценка и знание о степени собственного соответствия эталонам профессионального труда, знание о путях самосовершенствования, представление о себе и о своей работе в будущем [6].

#### *Профориентационный аспект.*

В содержании профориентационного аспекта мы выделяем профессиональное просвещение и профессиональную диагностику. Формирование готовности безработного к профессиональному выбору осуществляется на основе профессионального просвещения - сообщения сведений о различных профессиях, их значении для экономики государства, потребностях в кадрах определенных профессий, условиях труда, требованиях, предъявляемых профессией к психофизиологическим качествам личности, способах и путях их получения, оплате труда [12].

Профессиональное просвещение осуществляется не только в образовательном учреждении. Источниками знаний о профессиях служат агитационные материалы центров занятости населения, средства массовой информации, сетевые ресурсы интернет, корпоративные сайты компаний, друзья, родственники, знакомые и др. Отобразить содержание профессии без искажений, создать атмосферу привлекательности, выделить значимость профессии для общества – основная задача профессионального просвещения. Работа по профессиональному просвещению, нацеленная на формирование осознанного отношения к выбору профессии, осуществляется на основе предварительной профессиональной диагностики [12].

Профессиональная диагностика проводится на основе опросников [14]: дифференциально-диагностического опросника Е.А. Климова, опросника профессиональных предпочтений А.Е. Голомштока, опросника типа личности Дж. Холланда. Дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова позволяет определить соответствие профессионального выбора безработного типу профессии (предмет труда); «Карта интересов» А.Е. Голомштока выявляет профессиональные интересы и склонности; опросник Дж. Холланда определяет профессиональный тип личности и профессиональную направленность безработного.

Таким образом, личностный, образовательный и профориентационный аспекты готовности безработного к профессиональному выбору позволяют за относительно короткий срок профессионального обучения безработного (не более трех месяцев), подготовить конкурентоспособного специалиста, обладающего необходимой совокупностью качеств, навыков и умений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07/ Борисова Елена Михайловна.– Москва, 1995. – 46 с.
2. Дмитриева М.А. Психология труда и инженерная психология / М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтульев.– Л.: ЛГУ, 1979 – 134 с.
3. Дружинин В.Н. Психология способностей/В.Н. Дружинин.– М.: Институт психологии РАН, 2007.–544 с.
4. Душков Б.А. Психология труда, профессиональной информационной и организационной деятельности/ Б.А. Душков, А.В.Королев, Б.А. Смирнов; под ред. Б.А.

Душкова. – М.: Академический проект, Деловая книга, 2005 – 848 с.

5. Карпов А. В. Понятие профессионально важных качеств деятельности / А.В. Карпов.– М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003 — 352 с.

6. Климов Е.А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.

7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов вузов/ Е.А. Климов.– 4-е изд. стер.– М.: Академия, 2010–301с.

8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова.– М.: Знание, 1996. – 312 с.

9. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии/ Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003–126 с.

10. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение/ Л. М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина.– М.: Академия, 2005. – 338 с.

11. Новейший психолого-педагогический словарь/ под ред. Е.С. Рапацевич. –М.: Современная школа, 2010.– 928 с.

12. Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация молодежи/ А.Д. Сазонов, С.В. Еловских, Н.И. Калугин.– М.: Высшая школа, 1989. – 271 с.

13. Федеральный закон «О занятости населения в Российской Федерации» от 19.04.1991 № 1032-1– [Электронный ресурс]– <http://base.garant.ru/10164333/>– (дата обращения 25.07.2017).

14. Тесты для профориентации, воспитательной работы, подбора кадров/сост. Н.Ф. Гребень.–Минск: Современная школа, 2011.–477 с.

15. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека/В.Д. Шадриков.–М.:МПСУ, 2012.–488 с.

*Статья поступила в редакцию 21.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.6

## ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

© 2017

**Буренина Валентина Игоревна**, старший преподаватель кафедры «Юриспруденция, интеллектуальная собственность и судебная экспертиза»

*Московский государственный технический университет имени Н.Э.Баумана  
(105484, Россия, г. Москва, ул.2-ая Бауманская, д.5, e-mail:bvi@bmstu.ru)*

**Аннотация.** В статье аргументировано применение деятельностного и компетентностно-ориентированного подходов для формирования творческого потенциала преподавателя. Описывается сущность понятия «творческий потенциал преподавателя технического вуза», его взаимосвязь с более широкими понятиями: «потенциал», «творческий потенциал личности». Проведен анализ сущностных характеристик творческого потенциала, соответственно выявлены следующие свойства: интегративность, динамичность и направленность. Проведен анализ определений творческого потенциала личности. Выявлено, что нет единой точки зрения на структуру творческого потенциала, и ее основные компоненты, а также связи между ними. Выявлена специфика необходимости исследования творческого потенциала преподавателя технического вуза, которые основаны на взаимосвязи развития творческого потенциала преподавателя и внедрением инноваций в образовательную деятельность вуза. Проведен анализ компонентов состава творческого потенциала преподавателя. Выявлены закономерности в научных исследованиях авторов, в соответствии с ними в работе представлен сравнительный анализ элементов профессиональной компетенции и компонентов творческого потенциала. А также обоснована причина сравнительного анализа составов творческого потенциала и профессиональной компетенции. Представлена структура творческого потенциала преподавателя вуза, которая состоит из теоретических знаний, качества мышления (гибкость, оригинальность и экономичность и т.п.), направленность на самовыражение и саморазвитие, владение способами решения научных проблем и поиска нового, а также приобретенный опыт(личные ресурсы).

**Ключевые слова:** потенциал, творческий потенциал, творческий потенциал преподавателя вуза, состав творческого потенциала преподавателя вуза, характеристики творческий потенциал, научные исследования творческого потенциала, мышление, самовыражение.

## THE CREATIVE POTENTIAL OF A TECHNICAL UNIVERSITY TEACHERS PEDAGOGICAL CATEGORY

© 2017

**Burenina Valentina Igorevna**, senior lecturer at Examination Department

«Law, Intellectual Property and Forensic»

*Bauman Moscow State Technical University*

*(105484, Russian Federation, Moscow, ul. Baumanskaya 2-ya, 5, e-mail:bvi@bmstu.ru)*

**Abstract.** The article substantiates the use of activity-oriented and competence-oriented approaches for forming the teacher's creative potential. The essence of the concept of "the creative potential of the teacher of a technical college", its relationship with broader concepts: "potential", "creative potential of the individual" is described. The analysis of the essential characteristics of the creative potential was carried out, the following properties were respectively revealed: integrativity, dynamism and direction. The analysis of definitions of the creative potential of the individual is carried out. It is revealed that there is no single point of view on the structure of creative potential, and its main components, as well as the links between them. The specificity of the need to study the creative potential of a technical university teacher is revealed, which is based on the relationship between the development of the teacher's creative potential and the introduction of innovations in the educational activity of the university. The analysis of the components of the teacher's creative potential was carried out. Regularities in scientific research of authors are revealed, according to them in the work the comparative analysis of elements of the professional competence and components of creative potential is presented. And also the reason of the comparative analysis of compositions of creative potential and the professional competence is proved. The structure of the creative potential of the university teacher is presented, which consists of theoretical knowledge, the quality of thinking (flexibility, originality and profitability, etc.), the focus on self-expression and self-development, mastery of ways to solve scientific problems and search for new ones, and acquired experience).

**Keywords:** potential, creative potential; university teacher's creative potential; component so funiversity teacher's creative potential, characteristics of creative potential, scientific research of creative potential, thinking, self-expression

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Компетентностно-ориентированный подход к высшему образованию требует направленности на формирование у студентов компетенций – интегрированных качеств личности. Это, в свою очередь, предполагает наличие у преподавателей соответствующих профессиональных качеств, способности моделировать ожидаемые результаты образования в их многообразии, многогранности и динамичности, выстраивать, в соответствии с этим, образовательные траектории студентов, разрабатывая и применяя технологии формирования профессиональных компетенций студентов.

Важнейшим компонентом названных профессиональных качеств преподавателя является его творческий потенциал. Это делает необходимым его рассмотрение как педагогического феномена. Между тем, несмотря на то, что, в силу многогранности творческого потенциала личности, это понятие исследуется в разных научных областях (философии, психологии, педагогике), однозначного определения оно не имеет.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Понятие «творческий потенциал преподавателя технического вуза» является видовым для понятия «потенциал» (от лат. potentia – мощь, возможность). В «Словаре иностранных слов» «потенциал» трактуется как сила, мощь. В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова под этим термином понимается совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-нибудь. Аналогичные определения потенциала даются и в Новом экономическом, и в Социологическом энциклопедическом словарях.

В «Большой советской энциклопедии» потенциал определяется как механизм, который обеспечивает современную и активную реакцию на внешние раздражители.

Приведенные определения показывают, что в разных научных областях термин «потенциал» используется в качестве синонима для обозначения ресурсов и возмож-

ностей. Между тем, В.П. Горшенин, С.А. Дрокин, Е.А. Реановичотмечают, что ресурсы, резервы, возможности есть конкретные временные проявления потенциала (отражающие, соответственно, прошлое, настоящее и будущее).

Такая трактовка потенциала применительно к творческому потенциалу преподавателя позволяет учитывать накопленные им ранее ресурсы, имеющиеся в настоящем резервы и возможности получения новых результатов в будущем.

Более узким является понятие «творческий потенциал личности». В психологии его исследованием занимались Л.Б. Богоявленская, М.С. Каган, М. В. Копосова, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Мартишина, А. М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Г.С. Сухобская, О.Ю. Яцкова, и др.

Анализ определений творческого потенциала, данных названными авторами, показал, что его существенными характеристиками являются следующие свойства:

- интегративность (системность, целостность). Это означает, что творческий потенциал личности является сложным образованием с определенной структурной элементности и взаимосвязей между ними. Разные авторы включают в данную систему разные элементы (личностные и профессиональные качества, мотивы, ценностные установки, умения, и т.п.);

- динамичность. Творческий потенциал не есть нечто данное от рождения – он способен развиваться в процессе деятельности. В то же время, творческий потенциал является относительно устойчивым образованием (З.Ф. Байгильдина);

- направленность. Авторы определений отмечают, что творческий потенциал направлен на самореализацию и саморазвитие (С.А. Каракулин), на участие в деятельности по обогащению имеющегося социального опыта (А.Я. Савельев, С.С. Мкртчян, В.А. Трайнев) [20, с. 312], на получение принципиально новых социально значимых, самостоятельно выработанных умений, навыков и способностей к действию и результату их реализации в той или иной сфере профессиональной деятельности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Приведенный анализ определений творческого потенциала личности дает возможность утверждать, что, во-первых, данную категорию целесообразно рассматривать с позиций деятельностного и компетентностно-ориентированного подходов, так как творческий потенциал развивается в процессе деятельности, постепенно обогащаясь, приобретая многогранность.

Личностные качества, психологические установки, знания, умения, личный опыт (компоненты компетенций) интегрируются, превращаясь в основу, возможность, ресурсы для дальнейшей деятельности. Во-вторых, поскольку творческий потенциал личности является сложным образованием, для его целенаправленного развития необходимо выявить компоненты и взаимозависимости между ними.

Исследователи творческого потенциала личности отмечают, что пока нет единой точки зрения на структуру творческого потенциала личности. Так, З.Ф. Байгильдина отмечает, что даже в настоящее время не определена иерархия компонентов творческого потенциала, не выделены основания приведенных в литературе их классификаций. Все это создает определенные трудности для разработки педагогических технологий развития творческого потенциала личности для разных социальных групп.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Сложность в выделении состава творческого потенциала, возможно, заключается, помимо прочего, в том, что для разных социальных групп этот состав различен, как различны и взаимосвязи между его компонентами.

В связи с высказанным предположением возникает необходимость в исследовании состава творческого потенциала как в общем плане, так и отдельно для каждой

категории (школьников, студентов разных направлений обучения, преподавателей).

Общие аспекты (философские, культурологические, психологические) творческого потенциала личности и пути его развития исследованы в трудах З.Ф. Байгильдиной, Т.Г. Браже, С.Р. Евинсона, М.С. Кагана, Е.В. Колесниковой, М.В. Колосовой, Ю.Н. Кулюткина О.Ю. Яцковой, Е.Д. Шетуловой, В.Г. Рындак и др. О развитии творческого потенциала школьников писали Г.С. Альтшуллер, Дж. Гилфорд, С.Г. Глухова, Е.А. Глуховская, К. Тейлор, П. Торренс и др. Проблеме творческого потенциала студентов посвящены исследования Е.Е. Адакина, Н.В. Мартинович и др. Возможности и способы развития творческого потенциала учителя изучались Н.В. Мартишиной, В.Г. Рындак, Н.А. Степаненко и др. Однако специфика творческого потенциала преподавателя вуза, в частности, технического, пока еще исследована недостаточно. А.П. Коробейникова, Е.В. Зайцева охарактеризовали теоретические подходы к исследованию содержания этого понятия, И.И. Голованова проследила взаимосвязь между развитием творческого потенциала преподавателя и внедрением инноваций в образовательную деятельность вуза. В то же время пока еще однозначно не определен состав творческого потенциала преподавателя технического вуза, не разработаны конкретные технологии развития такого потенциала.

Так А.П. Коробейникова, Е.В. Зайцева включают в состав творческого потенциала преподавателя вуза следующие компоненты: мировоззрение, направленность разума, воли и чувств на поиск новых подходов к образованию, решение проблем, высокий уровень компетентности в профессиональной творческой деятельности, умение использовать эмпирические данные для формирования нового научного знания, способность к саморазвитию, авторы отмечают, что составляющими творческого потенциала преподавателя являются интегрированные знания, умения и убеждения, используемые в профессиональной деятельности, а также такие качества мышления, как гибкость, оригинальность.

В.Г. Рындак отмечает, что компонентами творческого потенциала являются задатки, склонности, личностные способности (изобретательность, воображение, гибкость ума), интересы и их направленность, любознательность, экономичность в решениях, умение быстро оценивать ситуацию и т.п.

Ю. Н. Кулюткиным в структуре творческого потенциала личности выделяются следующие элементы: творческие способности (потенциальные силы), творческие потребности, потенциальные ориентации (побудительнo-мотивационные силы), деятельность Л. Н. Столбович включает в состав творческого потенциала социально приобретенные способности личности, знания и умения, необходимые для творческой деятельности, творческий тип мышления

Анализ приведенных структур творческого потенциала преподавателя вуза позволил нам утверждать, что они различаются некоторыми своими элементами. Так, например, А.П. Коробейникова, Е.В. Зайцева, Л.Н. Столбович включают в состав творческого потенциала такие когнитивные компоненты, как знания и умения, а Ю.Н. Кулюткин и В.Г. Рындак характеризуют как составляющие творческого потенциала лишь способности и качества мышления.

В то же время Ю.Н. Кулюткин отмечает, что в состав творческого потенциала входит деятельность. Возможно, автор предполагает использование названных компонентов в составе деятельности. Мы придерживаемся первой точки зрения, поскольку теоретические знания и умения являются базой для творческой деятельности. Сопоставляя элементы профессиональной компетенции и структуру творческого потенциала преподавателя вуза, мы пришли к выводу о том, что они сходны. Результаты сопоставления отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ составов творческого потенциала и профессиональных компетенций

Элементы профессиональной компетенции	Компоненты творческого потенциала преподавателя вуза
1. Профессиональные знания и умения	1. Теоретические знания
2. Личностные качества, способности	2. Качества мышления: гибкость, оригинальность, экономичность и т.п. Изобретательность, развитие воображение.
3. Психологические установки	3. Направленность на самовыражение и саморазвитие, получение нового, любознательность, склонность к исследованию и т.п.
4. Владение способами и приемами профессиональной деятельности	4. Владение способами решения научных проблем, поиска нового и т.п.
5. Личный опыт	5. Приобретенный опыт (личные ресурсы)

Из приведенной таблицы видно, что творческий потенциал есть конкретное проявление профессиональной компетенции. Умение преподавателя вуза реализовать творческий потенциал есть владение на высоком уровне профессиональной компетенцией. Это означает, что к решению проблемы развития творческого потенциала целесообразно подходить с позиций компетентностно-ориентированного подхода.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Итак, все изложенное позволило нам сделать следующие выводы:

- Творчество есть деятельность.
- Сущность этой деятельности состоит в создании нового, ранее не существовавшего продукта.
- Структура этой деятельности универсальна для разных профессий.
- Творчество может осуществляться, если для этого созданы внутренние и внешние условия.
- Способность к творчеству присуща любому человеку. Однако эта способность постепенно исчезает, если для проявления творчества не будут созданы условия, важнейшими из которых являются: открытость новому, умение уходить от стереотипов, составляя новые сочетания, способность проявлять определенные эмоции.
- Творческая деятельность осуществляется только тогда, когда человек чувствует себя психологически защищенным, свободным для самовыражения.

Поскольку творчество есть деятельность, то, как и любая деятельность, осуществляется с помощью действий. Отсюда следует, что еще одним условием формирования творческой деятельности и, следовательно, развития творческого потенциала преподавателя вуза является целенаправленное овладение действиями из состава творческой деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агрикова Е.В. Интеграция творческой письменной речи в учебный процесс по иностранному языку студентов - будущих журналистов // *Иноязычное образование: традиции и инновации: материалы Международной научно-практической конференции.* Редакционная коллегия: В.В. Левченко, Е.Г. Кашина, Л.А. Кожевникова, Е.А. Соколова. Самара: Самарский государственный университет, 2015. – С. 7-14.
2. Богословский В.И., Глубокова Е.Н. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: научно-методические материалы. СПб.: Книжный дом, 2008. 268 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002. – 320 с.
4. Буренина В.И. Формирование творческого потенциала будущего педагога в процессе становления личности // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/127-20938> (дата обращения: 30.07.2015).

5. Бусыгина А.Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателей высшей школы: Дисс. ... д.п.н. Тольятти, 2000. – 353 с.
6. Васюкова И.А. Словарь иностранных слов: около 5000 слов / И. А. Васюкова. – М.: АСТ, 2005. – 990 с.
7. Воронина М.А., Кочетова Н.Г. Применение онлайн-ресурсов в процессе обучения иностранному языку бакалавров педагогического направления // *Вестник ВГУ. Серия: проблемы высшего образования №1 / Воронеж, Издательство ВГУ, 2017. – С. 25-30.*
8. Гаврилина Е.А. Инженерное творчество в информационном обществе: типология, динамика, критерии оценки инженерной компетентности: Автореф. дисс. к.ф.н. М., 2006. – 23 с.
9. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: Автореф. дисс. д.п.н.Спб., 2002. – 43 с.
10. Горшенин В.П. Управление инновационным потенциалом персонала корпорации: Автореф. дис. д.экон.н. Челябинск, 2006. – 42 с.
11. Дрокин, С.А. Управление качеством образовательного потенциала машиностроительного предприятия: дис. к.экон.н.Челябинск, 2003. – 203 с.
12. Дронова Т.А. Концепция формирования интегрально-креативного стиля мышления в процессе личностно-профессионального становления педагога: Автореф. дисс. д.п.н. Воронеж, 2011. – 43 с.
13. Ефимова Е.А. Формирование творческой самореализации будущего педагога: Автореф. дисс. к.п.н. Новокузнецк, 2007. – 26 с.
14. Коробейникова А.П., Зайцева Е.В. Творческий потенциал в системе профессиональной компетентности преподавателя вуза// *Журнал «Ученые записки»*, 2013. – № 6
15. Кочетова Н.Г., Котова Т.А. Оптимизация воспитательного пространства высшей школы в решении задач профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // *Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25–26 марта 2015 года).* / ред. кол.: Т.А. Чичканова (отв. ред.), Н.С. Искрин, О.Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА. – Самара: ООО «Издательство АС-ГАРД», 2015. – С. 321-328.
16. Макаров А.С., Панфилова Л.В. Использование информационных технологий обучения по развитию творческого мышления // *Материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию д.б.н., проф. Л.В. Воржевой «Методология и методы научных исследований в области естествознания».* – Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – С.319-325.
17. Мартишина Н.В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования: Автореф. дисс. д.п.н. Рязань, 2009. – 43 с.
18. Разуваев С.И. Профессионально-творческое саморазвитие педагога в условиях инновационной деятельности учреждения начального профессионального образования: Автореф. дисс. к.п.н. М., 2010. – 27 с.
19. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия). М.: Педагогический вестник, 1997. – 244 с.
20. Семенов И. Н. Рефлексивно-акмеологические проблемы развития творческого потенциала человека // *Акмеология.* 2009. № 3 (31). С. 20-22.,
21. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // *Вопросы психологии.* 1983. № 2. С. 35-42.
22. Сорокоумова Г. В. Системный подход к пониманию творческой личности педагога и механизма ее развития // *Интеграция образования № 2.* – Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, 2010. – С.



90-94.

23. Степаненко Н.А. Профессиональное самоопределение человека как начальный этап формирования конкурентоспособного специалиста // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2013. – С. 131-137.

24. Цибизова Т.Ю., Терехова Н.Ю. о перспективах развития высшего образования в современных условиях // European social science journal № 2 (30): Автономная некоммерческая организация «Международный исследовательский институт», 2013. – С. 62-67.

*Статья поступила в редакцию 19.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 374.32

## ЛЕТНЯЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ МОТИВИРОВАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ: ШАГ В БУДУЩЕЕ

© 2017

**Быканова Ольга Алексеевна**, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Высшая математика»

**Филиппова Наталья Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика»

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
(117997, Россия, Москва, Стремянный пер., 36, e-mail: siegfried67@mail.ru)*

**Аннотация.** Современные условия демографического кризиса и большого информационного пространства ставят перед высшими образовательными учреждениями задачи реформирования деятельности по привлечению абитуриентов. Высокая конкурентная борьба предполагает развитие ведущих университетов в разных направлениях. В статье определяется профориентационная работа вуза как один из наиболее эффективных методов для выявления мотивированных представителей молодежи. Представлена авторская программа «Летняя образовательная программа для мотивированных абитуриентов. Экономический профиль», прошедшая успешную апробацию в РЭУ им. Г.В. Плеханова. Структура и содержание программных элементов настроены на ту часть молодежной аудитории, которая стремится к повышению собственных компетенций в результате обучения в вузе, которая видит в университете культурно-образовательный центр. Авторами разработана блочная схема преподавания (математический, исторический, правовой, лингвистический, производственный, ознакомительный), все части которой посвящены общей идее: воспитанию и обучению финансово грамотного компетентного специалиста и гражданина своей страны. Высокопрофессиональные преподаватели вуза в рамках практики вовлекают будущих студентов в области экономических дисциплин, помогая определиться с выбором профессии и реализовать собственные идеи в виде исследовательских проектов. Результатом работы авторов по представленной программе является рост желающих прослушать данный курс из числа десятиклассников, которые в дальнейшем успешно поступают на бюджет в РЭУ им. Г.В. Плеханова.

**Ключевые слова:** профориентационная работа, мотивированные абитуриенты, экономическое мышление, финансовое образование, профессиональное самоопределение, образовательные центры, исследовательская деятельность школьников.

## SUMMER EDUCATIONAL PROGRAM FOR MOTIVATED ENTRANTS: STEP FOR FUTURE

© 2017

**Bykanova Olga Alekseevna**, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor  
of the chair «Mathematics»

**Philippova Natalia Vasilievna**, candidate of pedagogic sciences, associate professor  
of the chair «Mathematics»

*Plekhanov Russian University of Economics  
(117997, Russia, Moscow, Stremyanny lane, 36 e-mail: siegfried67@mail.ru)*

**Abstract.** Modern conditions of the demographic crisis and large information space put in front of higher educational institutions the task of reformatting activities for attract entrants. High competitive struggle implies the development of leading universities in different ways. The article defines university's vocational guidance work as one of the most effective methods for identifying the motivated youth. The author's program "Summer educational program for Faculty of Economics' motivated entrants", which was successfully tested at the Plekhanov Russian University of Economics presented in this article. The program's structure and content elements are tuned for that part of the youth which seeks to increase their own competencies as a result while studying at university, which sees the university as a cultural and educational center. The authors developed a block diagram of teaching (mathematical, historical, legal, linguistic, production, fact-finding), which parts are devoted to the general idea: the education and training of a financially competent specialist and citizen of our country. Highly professional university teachers involve future students in the field of economic disciplines, helping to determine the choice of profession and implement their own ideas in the form of research projects in the practice's framework. The result of the author's work program is the growth of those youth from among the tenth graders, whose wanted to learn this course and successfully arrive the pay-free education in Plekhanov Russian University of Economics after it.

**Keywords:** vocational guidance work, motivated entrants, economic thinking, financial education, professional self-determination, educational centers, schoolchildren's research activity.

Сегодня Россия интегрируется в мировую экономическую систему, и в начале третьего тысячелетия жизнь требует изучения основных законов экономики уже в школе и как можно раньше. Развитие информационного общества, научно-технические преобразования, рыночные отношения требуют от каждого человека высокого уровня профессиональных и деловых качеств, предприимчивости, способности ориентироваться в сложных ситуациях, быстро и безошибочно принимать решения.

Раздвигая рамки понятия финансового образования молодежи, государством ставится задача создания условий для развития интеллектуальной среды, выявления и поддержки талантливых представителей молодежи, обеспечения профессионального самоопределения будущих специалистов.

Основным методом решения является профориентационная работа, проводимая всеми типами образовательных учреждений. Многие ученые занимаются проблемой развития разнообразных способов профильной ориентированности молодежи. [1-3] Наиболее эффективна и продуктивна может быть только совместная интегрированная деятельность средних и высших об-

разовательных учреждений по профильному самоопределению мотивированных представителей молодежи. [4] В частности, экономические вузы активно включаются в агитационную кампанию, предлагая свои образовательные центры как центры высококвалифицированной профессиональной направленности и культурно-просветительской деятельности. РЭУ им. Г.В. Плеханова обеспечивает своим студентам как высокий уровень обучения по выбранному профилю, так и возможности социальной адаптации и роста.

Все перечисленные задачи позволяет решить «Летняя образовательная программа для мотивированных абитуриентов. Экономический профиль».

Задачи «Летней образовательной программы для мотивированных абитуриентов. Экономический профиль»:

- формирование у обучающихся устойчивого интереса к учебной и исследовательской деятельности при решении конкретных задач;
- помощь в профессиональном самоопределении посредством погружения в различные предметные области вне школьной программы (математический блок, исторический блок, лингвистический блок, правовой блок

(судебная практика), экономический блок, производственный блок[5];

- формирование познавательного интереса на основе знакомства с нравственными общечеловеческими и культурными ценностями на материалах города, области, России;

- ознакомление с основными методами сбора, классификации, анализа и оформления материала;

- освоение приемов работы в команде в процессе интенсивной учебной и проектной деятельности, умения брать на себя ответственность и конструктивно находить решение.

Для обеспечения всестороннего культурно-просветительского и профессионального развития мотивированных представителей молодежи программа «Летней образовательной программы для мотивированных абитуриентов. Экономический профиль представляет несколько предметных блоков [6]:

#### 1. Математический блок.

Экономическая образованность и экономическое мышление формируются не только при изучении курса экономики, но и на основе всего комплекса предметов, изучаемых в школе, математике здесь принадлежит особая роль.[7] Это объясняется тем, что многие экономические проблемы поддаются анализу с помощью того математического аппарата, который изложен в курсе алгебры VII — X классов. Взаимодействие математики и экономики приносит обоюдную пользу: математика получает широчайшее поле для многообразных приложений, а экономика — могучий инструмент для получения новых знаний. Программа практики в сочетании с программой курса математики способствует углубленному изучению и самой математики, и тех ее экономических приложений, которые в ней рассматриваются. Содержание курса не дублирует школьный курс экономики и является «мостом» к его осознанному изучению. Все понятия рассматриваются с точки зрения математики на примерах, которые могут быть дополнением к ряду тем школьного курса математики. Организация учебного процесса построена так, чтобы школьники не только обновили и дополнили знания, но и смогли выработать умения и навыки, необходимые для организации элементарной предпринимательской деятельности, научились реализовывать свои лучшие качества, чтобы быть в будущем востребованными.

#### Цели блока:

- интеллектуальное развитие учащихся, формирование качеств мышления, характерных для экономической деятельности и необходимых для успешной социализации учащихся и адаптации их к реальной жизни;

- изучение взаимодействия математики и экономики с целью привития устойчивого интереса, усвоения, углубления и расширения знаний учащихся; профориентация.

#### 2. Исторический блок.

Возрождение в 90-е годы XX века в России рыночной экономики повысило интерес к отечественному предпринимательству не только как к важному аспекту социально экономической деятельности, но и как к серьезной проблеме в российской истории, требующей глубокой научной разработки и изучения. Учёт опыта предыдущих поколений, национальных традиций всегда важен при любой модернизации. Поэтому курс «История предпринимательства, благотворительности, меценатства в России» актуален и имеет к тому же большое воспитательное значение. Изучая его современный учащийся, будущий абитуриент может расширить знания истории своей страны не только, имея представления о военных победах или научно технических и культурных достижениях России, но и понять также какой смысл отечественный предприниматель придавал своей деятельности, в чём его историческая роль[8, 9].

#### Цели блока:

- показать, что предпринимательство в России как

явление общественного развития имеет глубокие исторические корни, которые нельзя не учитывать в определении пути, форм, методов, темпов экономических преобразований, т. к., в них отражаются традиции, обычаи, психология, мировоззрение, историческая практика народов России.

- патриотическое воспитание, включающее в себя основы обязанностей гражданина перед своей Родиной.

#### 3. Лингвистический блок.

Данный блок «Личность в бизнес-сообществе: иностранный язык делового и профессионального общения» составлен в соответствии с современными требованиями к преподаванию иностранных языков, изложенными в ГОС ВПО третьего поколения и носит коммуникативный характер, даёт возможность учащимся понять важность иностранного языка в современном мире, его практическую значимость [10, 11].

#### Цели блока:

- ознакомление с последующим овладением в кратчайшие сроки основами общения в деловой экономической сфере как на русском, так и на иностранном языке;

- умение грамотно построить речевое высказывание, а также основами деловой переписки, в соответствии с требованиями, разработанными Советом Европы по современным иностранным языкам для уровней Vantage Level/Independent User, Effectiveness Level/Competent User;

- усвоение обучающимися норм делового письма и правил употребления речевых клише, ознакомление с азами культуры письменного делового общения (составление резюме).

#### 4. Правовой блок (судебная практика)

Данный блок представляет собой практические занятия в виде посещения судебных заседаний с последующим разбором судебных решений со специалистом в правовых вопросах. Анализ финансово-экономических проблем на основе законодательных актов РФ представлен в свете воспитания гражданской ответственности за последствия принятия решений [12, 13].

- Судебная практика. Разбор экономических споров в арбитражном суде.

- Судебная практика. Разбор гражданско-правовых споров между банком и заемщиком.

#### 5. Производственный блок.

Обязательным элементом летней практики являются посещения производств согласно договоренностям с вузом-партнером (предприятие-отдел управления, банк и т.д.). В результате обучающиеся по программе летней практики имеют возможность ознакомиться с различными областями экономико-управленческой деятельности и увидеть ее результаты.

#### 6. Знакомство с профильным вузом.

Знакомство с вузом предполагает обзорные экскурсии по факультетам, предоставление информации о всех направлениях обучения, а также вовлечение в студенческую жизнь под руководством студсовета. Перед будущими студентами выступают не только представители администрации, но и студенты, обладающие какими-либо профессиональными достижениями. Абитуриентам предоставляют информацию не только о перспективах, но и о реализованных возможностях: поездки за рубеж по обмену для обучения, развитие собственного бизнеса во время обучения в вузе [14].

Результатом четырехлетней работы авторами по данной программе можно признать следующие факты:

- увеличение числа желающих попасть на программу, вследствие чего было принято решение проводить конкурсный отбор в виде эссе;

- увеличение количества поступивших в РЭУ им.Г.В.Плеханова на бюджетные места из числа обучавшихся по программе (рисунок 1);

- повышенный интерес к программе со стороны лицев г.Москвы, что характеризуется предложениями о сотрудничестве и проведении совместных конференций

с участием команд десятиклассников, представляющих свои проекты;

- авторы программы награждены грамотами РЭУ им.Г.В.Плеханова за развитие профориентационной работы и вклад в повышение имиджа вуза.

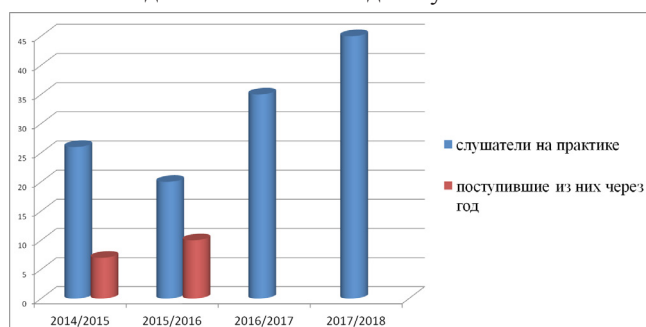


Рисунок 1 - Результаты проведения летней практики в профильном ВУЗе экономической направленности (сведений о поступивших слушателях в 2017 году нет, т.к. приемная компания идет. Сведений о поступивших слушателях в 2018 году нет, т.к. данный год не наступил)

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Берестнева Е.В. Основные задачи вузовского этапа профориентации студентов//
2. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 269.
3. Ревякина В.И., Осетрин К.Е. Профориентация школьников: опыт прошлого и проблемы настоящего// Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (158). С. 244-248.
4. Брюхова О.Ю. Современные проблемы организации профориентационной работы в вузе/Социология и общество: социальное неравенство и социальная справедливость. М.: РОС, 2016. С.1126-1134.
5. Лебедева Н.С., Нефедов В.В., Ревин И.А., Червоная И.В. Особенности принятия решения абитуриентами о выборе вуза//Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 107.
6. Анцев Г.В., Новиков Е.С. Подготовка высококвалифицированных специалистов для наукоемких отраслей//Наукоемкие технологии. 2017. Т. 18. № 3. С. 4-6.
7. Савельев В.В. Применение методов тематического моделирования к профессиональным стандартам для реализации модульного подхода к классификации профессий// Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 22-28.
8. Быканова О.А., Филиппова Н.В. О подходе интеграции обучения математики и экономическим дисциплинам по летним школьным программам. Инновации и инвестиции, 2015, № 5, с.159-162.
9. Савинченко Т. И., Соколов М. В. Формирование системы гражданских ценностей студентов в экономическом вузе//Современная экономика: концепции и модели инновационного развития: материалы VIII Международной научно-практической конференции. -М., 2016. -С. 61-65.
10. Савинченко Т. И. Проблемы формирования мировоззрения студенческой молодежи в процессе преподавания отечественной истории//Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции, 2016. -С. 48-52.
11. Торосян Л.Д., Степаненко К.А., Ефимова Л.Н. К вопросу о необходимости лингвистической подготовки в сфере индустрии туризма в Северобайкалье//Сервис в России и за рубежом. 2016. Т. 10. № 3 (64). С. 60-72.
12. Лаврушина Е.В. Тексты по бизнесу: смысловой повтор как основа лексико -стилистического строения// Научные идеи, прикладные исследования и проекты стратегий эффективного развития российской экономики. Москва, 2016. С. 117 -119.

13. Ахмадеев Р.Г., Косов М.Е. Эффективность налоговой политики в сфере инноваций//Финансовая жизнь. 2017. № 1. С. 74-78.

14. Ахмадеев Р.Г., Косов М.Е. Интеграционные проекты при управлении социальными процессами в международном предпринимательстве//Мировая экономика: проблемы безопасности. 2017. № 3. С. 12-15.

Статья поступила в редакцию 29.06.2017.

Статья принята к публикации 25.09.2017.

**Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Профессионального образования и управления образовательными системами»  
*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина*  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: [vaganova\\_o@rambler.ru](mailto:vaganova_o@rambler.ru))

**Гладкова Марина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Гуманитарных и общенаучных дисциплин»  
*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных  
войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ*  
(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: [glamarin@rambler.ru](mailto:glamarin@rambler.ru))

**Трутанова Александра Валерьевна**, магистрант  
*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина*  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: [alya\\_trutanova@mail.ru](mailto:alya_trutanova@mail.ru))

**Аннотация.** В статье приведены проблемы, связанные с качеством подготовки студентов, то есть несоответствием требованиям работодателей на современном рынке труда подготовки выпускников. Не все существующие методы и формы обучения способствуют должному уровню формирования проектной компетенции. Статья делает акцент на том, что выпускник, в первую очередь должен быть конкурентоспособным и готовым к непрерывному развитию. Именно инновационный потенциал выпускника позволяет успешно сформировать проектную компетенцию. Проектная компетентность определена как способность субъектов образовательного процесса применять современные технологии, проектные умения и навыки для создания интегрированных проектов, использовать организованную проектную деятельность для решения задач профессионального роста и развития. В узком смысле проектная компетентность предполагает умение студентов создавать конкретные проекты, самостоятельно проводить исследования, а также подвергать обработке информацию и грамотно использовать ее в проекте. Проектная компетентность в широком смысле означает наличие у будущего специалиста проектного мышления, способность с помощью проектной деятельности осуществлять профессиональный рост и личностное развитие. Для того чтобы наиболее эффективно сформировать проектную компетенцию необходимо объединить методическую, предметную и проектную составляющие профессиональной подготовки в одну дидактическую конструкцию. Одним из нововведений для грамотного формирования проектной компетенции в вузе является проблемно-проектная лекция. Выявлена структура проблемно-проектной лекции, которая включает познавательную деятельность, поиск проблем, нахождение идей, их разработку и реализацию в виде проекта и внедрение его в практику. Установлена совокупность элементов, характеризующих понятие «проектная деятельность педагога». К ним относятся: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный элементы. Каждый представленный элемент подробно раскрывается, описывается содержание каждого из них.

**Ключевые слова:** проектная компетенция, бакалавр, лекция, инновационная деятельность, проектирование, проблемное обучение, интерактивное обучение, проблемно-проектная лекция, деятельностный компонент, проектная компетентность.

#### **FORMATION OF PROJECT COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN THE UNIVERSITY**

© 2017

**Vaganova Olga Igorevna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems»

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin*  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: [vaganova\\_o@rambler.ru](mailto:vaganova_o@rambler.ru))

**Gladkova Marina Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of humanitarian and general scientific disciplines

*Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of the engineering troops AI. Proshlyakov of the Ministry of Defense of the Russian Federation*

(625051, Russia, Tyumen, L. Tolstoy street, 1, e-mail: [glamarin@rambler.ru](mailto:glamarin@rambler.ru))

**Trutanova Alexandra Valerievna**, graduate student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin*  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: [alya\\_trutanova@mail.ru](mailto:alya_trutanova@mail.ru))

**Abstract.** The article cites problems related to the quality of students' preparation, that is, inconsistency with the requirements of employers in the modern labor market for graduates. Not all existing methods and forms of training contribute to the proper level of the formation of project competence. The article emphasizes that the graduate, first of all, must be competitive and ready for continuous development. It is the innovative potential of the graduate that can successfully form the project competence. Project competence is defined as the ability of subjects of the educational process to apply modern technologies, design skills and skills for the creation of integrated projects, to use organized project activities to solve problems of professional growth and development. In a narrow sense, project competence presupposes the ability of students to create specific projects, independently conduct research, and also process information and use it competently in the project. Project competence in a broad sense means the presence of the future specialist in project thinking, the ability to carry out professional growth and personal development with the help of project activities. In order to most effectively form the project competence, it is necessary to combine the methodological, substantive and project components of vocational training into one didactic structure. One of the innovations for the competent formation of project competence in the university is a problem-project lecture. The structure of the problem-project lecture is revealed, which includes cognitive activity, search for problems, finding ideas, developing them and implementing them in the form of a project and putting it into practice. A set of elements characterizing the concept of «teacher's design activity» is established. These include: motivational, cognitive, activity, reflective, creative, personal elements. Each presented element is described in detail, the content of each of them is described.

**Keywords:** project competence, bachelor, lecture, innovative activity, design, problem training, interactive training, problem-project lecture, activity component, project competence.

На сегодняшний день на рынке труда установилась жесткая конкуренция. И современный выпускник должен отвечать всем тем требованиям, которые предъявляют к нему работодатели. То есть, другими словами,

он должен иметь креативный подход к решению любой проблемы, активно действовать и развиваться, легко адаптироваться к потребностям социума, быть готовым к саморазвитию и инновационной деятельности. Для того, чтобы выпускник сочетал в себе все эти элементы необходимо сформировать у него проектную компетенцию. От качества ее сформированности зависит успешность будущего выпускника на рынке труда, сможет ли тот реализовать себя в полной мере, что и вызывает актуальность рассмотрения данного вопроса.

Современное образование выдвигает компетентностный подход как фундаментальную основу, базирующуюся на способностях выпускников вузов к практическому применению приобретенных профессиональных навыков на рабочем месте, а также как активную жизненную позицию профессионала. Компетентностному подходу отведена роль навыковой стороны результата образования, практикоориентированного основания [1]. С введением данного подхода в образование, процесс и его цели приобрели новые ориентиры. Теперь, как уже отмечали некоторые исследователи, к первоочередным задачам высшей школы относят не приобретение студентами новых знаний, умений и навыков, а активное применение приобретенного опыта на практике, чтобы использовать его при решении поставленных проблем [2].

Определим понятие проектной компетентности студента. Это способность субъектов образовательного процесса применять современные технологии, проектные умения и навыки для создания интегрированных проектов, использовать организованную проектную деятельность для решения задач профессионального роста и развития [3].

Рассмотрим проектную компетентность в широком и узком смысле.

В узком смысле проектная компетентность предполагает умение студентов создавать конкретные проекты, самостоятельно проводить исследование, а также подвергать обработке информацию и грамотно использовать ее в проекте [4]. Проектная компетентность в широком смысле означает наличие у будущего специалиста проектного мышления, осознание интегративных связей между дисциплинами, способность с помощью проектной деятельности осуществлять самообразование, профессиональный рост и личностное развитие. Проектная компетентность формируется в ходе проектной деятельности, которая представляет собой организованную работу по созданию оригинального продукта (проекта), направленную на решение профессионально-значимой задачи, имеющую целью приобретение и развитие умений и навыков, личностных качеств, необходимых современному конкурентоспособному специалисту [5].

Для студента проект является возможностью самовыражения, самореализации и способствует раскрытию его творческого потенциала, выступает как опыт самостоятельной деятельности. Для преподавателя – это возможность превратить теоретический материал в профессиональные навыки, сделать студента конкурентоспособным [6].

Совокупность проведенных исследований позволила вывести и утвердить новую форму проведения лекций, так называемую «проблемно-проектную», задача, которой состоит в интеграции методического, предметного и проектного направлений. В этих условиях будущий бакалавр учится самостоятельно принимать решения [7].

Лекция состоит из следующих элементов: познавательная деятельность, поиск проблем, нахождение идей, их разработка и реализация в виде проектной деятельности, внедрение разработок в практику. Применение именно такого способа позволит привлечь студента к инновационной деятельности и сформировать у него проектную компетенцию [8].

Также следует отметить, что новые государственные стандарты содержат в себе не только требования к

педагогической и исследовательской деятельности студентов, но также и к проектной. К особым требованиям ФГОС, установленным рамками реализации компетентностного подхода относится формирование у бакалавров способности работать в режиме инновационности [9]. Имеется в виду установка ФГОС на подготовку будущего специалиста к работе с любыми нормативными требованиями в сфере образования. Речь идет о таком качестве профессиональной состоятельности, которая включает в себя определенную деятельностную мобильность, готовность и способность будущего выпускника работать в «свободно» [10]. А это означает наличие в его личностном ресурсе проектной компетентности особого характера, предполагающей возможность реформирования, переструктурирования собственной профессиональной деятельности в необходимом направлении [11].

Однако далеко не все существующие методы и формы обучения способствуют должному уровню формирования проектной компетенции – вот в чем состоит основная проблема. А современные социально-экономические условия требуют более продвинутого уровня подготовки специалистов [12, 13, 14, 15].

Для того чтобы наиболее эффективно сформировать проектную компетенцию необходимо объединить методическую, предметную и проектную составляющие профессиональной подготовки в одну дидактическую конструкцию.

Вернемся к проблемно-проектной лекции. Ее структура отражает структуру инновационной деятельности, так как, как мы уже говорили, включает главные ее элементы: познавательная деятельность, поиск проблем, нахождение идей, разработка и реализация идей в виде проектной деятельности, внедрение разработок в практику. Поэтому проведение лекций в проблемно-проектной форме может способствовать становлению инновационного потенциала бакалавров [16].

В ходе анализа характеристик современного педагога, представленных такими авторами как Я.М. Кузьминов и В.Л. Матросов, мы пришли к выводу, что к определению понятия «проектная компетенция педагога» относится совокупность следующих элементов: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный [17].

Каждый из элементов имеет определенные характеристики.

Характеристика деятельностного компонента заключается в:

- умении преподавателя определять реальные цели проекта;
- умении грамотно организовать процесс проектной деятельности в учебной группе;
- умении распределить ответственность и полномочия в подгруппах при непосредственном выполнении работы;
- умении выполнять текущее регулирование процесса;
- умении корректировать нежелательные результаты проекта;
- умении ввести проект в деятельностное поле группы студентов [18].

Мотивационный компонент состоит из следующих навыков:

- желание работать в коллективе, проявлять заинтересованность в положительном исходе проектной деятельности;
  - эмоциональная устойчивость [19].
- Содержание личностного компонента выглядит следующим образом:
- умение грамотно оценивать проектную деятельность;
  - умение ставить учебную задачу так, чтобы она становилась личностно-значимой [20].

Проектную компетенцию составляет также и рефлексивный компонент, который в свою очередь составляет

эмоциональный, куда входят коммуникативные умения:  
– рефлексивные умения;  
– способность взаимодействовать в группе;  
– умение сохранять эмоциональную устойчивость;  
– проявление эмпатии и такта в общении с коллективом [21].

Когнитивный компонент выглядит следующим образом:

- проявление навыков ораторского искусства;
- навыки разработки стратегии и выстраивания общения во время работы с коллективом;
- умение давать объективную оценку взаимодействию студентов [22].

Креативная составляющая подразумевает творческий подход преподавателя к своей деятельности, способности решать задачи нестандартным подходом и критичность ума [23].

Если у выпускника правильно сформирована проектная компетенция, то его проект должен обладать следующими критериями:

- содержательность,
- иноязычная грамотность,
- креативность проекта,
- эстетика оформления полученных результатов,
- грамотная речь на защите проекта.

Таким образом, формирование проектных компетенций является залогом успешности, конкурентоспособности выпускника на рынке труда, это показатель личностного и профессионального роста студента. Поэтому вуз должен организовать грамотную последовательную работу по формированию проектной компетенции студентов, так как при должном уровне сформированности этой компетенции выпускник характеризуется хорошо развитыми проектными умениями и навыками. Студент способен осуществлять эффективную самостоятельную познавательную деятельность, активно стремится к самообразованию и саморазвитию, умеет адекватно оценить проект по предложенным критериям, имеет хорошо развитое проектное мышление, что выводит его на конкурирующий уровень. В противном случае, студент не сможет уверенно осуществлять свою профессиональную деятельность, не сможет реализовать себя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.

2. Кутепов М.М. Реализация проекта сдачи нормативов ГТО в вузе // В сборнике: Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи материалы VII межвузовской научно-практической конференции. г. Саратов, 2015. С. 36-39.

3. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14.

4. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.

5. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.

6. Кутепов М.М., Бегоутов Л.С. Информационные технологии в спортивном судействе // В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 30-33.

7. Емелина А.В., Хижная А.В. Понятие коммуникативной компетентности обучающихся образователь-

ных организаций // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 214-216.

8. Колдина М.И. Исследовательская технология обучения в дистанционном образовании // В сборнике: Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». Нижневартовск, 2015. С. 252-258.

9. Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу // Инновации и инвестиции. 2015. № 8.

10. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегород, 2002. 182 с.

11. Лапшова А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 31.

12. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71.

13. 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.

14. Течиева В.З. Формирование функциональных умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 189-191.

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

16. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 158-162.

17. Кутепова Л.И., Паршакова А.М. Современные компьютерные технологии в проектировании линейных сооружений и инженерных изысканиях // В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 24-27

18. Репина Р.В., Хижная А.В. Значение сертификации систем менеджмента качества в высшем учебном заведении // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 99-101.

19. Хижная А.В. Педагогические условия подготовки аспирантов в системе дополнительного образования по направлению «Преподаватель высшей школы»: автореф. дис. канд. пед. наук/А.В.Хижная; Нижегород. гос. пед. унт. Н.Новгород, 2005. -19 с.

20. Шкунова А.А., Прохорова М.П. Силлабус: методическая основа организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 163-167

---

21. Маркова С.М., Полетаева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2016. №1-1 (13). С. 23.

22. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ//Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.

23. Ваганова О.И., Хижная А.В. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде Moodle//Общество: социология, психология, педагогика. -2016. -№ 1. -С. 93-94.

*Статья поступила в редакцию 20.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



УДК 378.14+316.472.4

**СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

© 2017

**Волошинова Анастасия Денисовна**, аспирант кафедры прикладной филологии  
*Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого*  
(195251, Россия, Санкт-Петербург, улица Политехническая, 29, e-mail: advoloshinova@gmail.com)

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблемам освещения социальных медиа в педагогическом процессе зарубежными исследователями. Рассматривается более 6000 статей, посвященных данному вопросу; выявляются их основные и дополнительные признаки. К основным классификационным признакам предлагается относить особенности понимания авторами статьи термина «обучение в социальных медиа» и аспекты рассмотрения педагогического процесса (общая характеристика педагогического процесса, его субъекты, особенности, условия успешного и менее успешного функционирования); к дополнительным — отнесенность статьи к собственно педагогическим исследованиям или же смежным областям науки, концентрацию внимания автора только на социальных медиа в педагогике или же на других вопросах, и возможность использования результатов исследования в российском высшем образовании. Предложена система классификации анализируемых текстов, которая может быть использована при подготовке курсов повышения квалификации для работников высшей школы, а также для создания учебников, учебных пособий и иных изданий собственно методического и программно-методического характера. Представленный в статье табличный материал и библиографический список может быть полезен для самостоятельного ознакомления с вопросами использования социальных медиа в педагогике высшей школы.

**Ключевые слова:** обучение в социальных медиа; аспекты педагогического процесса; основные признаки классификации; дополнительные признаки классификации

**SOCIAL MEDIA IN EDUCATIONAL PROCESS: EXPERIENCE OF FOREIGN RESEARCHERS IN THE CONTEXT OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION PROBLEMS**

© 2017

**Voloshinova Anastasia Denisovna**, Post Graduate Student of the Applied Philology Department  
*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*  
(195251, Russia, St.-Petersburg, street Polytechnical, 29, e-mail: advoloshinova@gmail.com)

**Abstract.** The article is devoted to the foreign researchers' representation of social media in the educational process. More than 6000 articles were examined; their main and additional features are revealed. The main classification features include attribution of the authors' understanding of the term "learning in social media", and aspects of the pedagogical process (general characteristics of the pedagogical process, its subjects, features, conditions for successful and less successful functioning); additional features include the attribution of the article to the actual pedagogical research or related fields of science, the concentration of the author's attention only on social media in pedagogy or on other issues, and the possibility of using research results in Russian higher education system. A classification system for the analyzed texts is proposed, which can be used in the preparation of postgraduate courses for higher school professionals, as well as for the creation of textbooks, teaching aids and other editions of methodological and program-methodological nature. The table material and the bibliographic list presented in the article can be useful for self-acquaintance with the use of social media in the pedagogy of higher education.

**Keywords:** education in social media, aspects of educational process, main classification attributes, additional classification attributes

Современному образованию приходится сталкиваться со многими вызовами: это и так называемый «информационный взрыв», ведущий к увеличению объема изучаемого материала и, следовательно, дефициту времени для овладения этим материалом, и динамично меняющаяся экономическая ситуация, требующая умения адаптироваться к окружающим условиям и совершенствовать уже освоенные компетенции (а подчас и формировать новые), и все более активное проникновение в нашу жизнь информационных технологий, предполагающее пересмотр традиционных ролей преподавателя и студента в учебном процессе. Все это ведет к необходимости постоянного совершенствования педагогического мастерства для каждого вузовского преподавателя. В связи с этим все более актуальным становятся педагогические исследования печатной научной продукции, базирующиеся на методах редакторского анализа, поскольку подобные исследования позволяют не только ознакомиться с состоянием дел в той или иной области теории и методики профессионального образования, но сделать вывод о потенциальном читательском адресе соответствующих научных трудов, а также о границах их применимости в учебном процессе.

Настоящее исследование является попыткой такого анализа, ориентированного как на широкий круг вузовских преподавателей, так и на узких специалистов, занимающихся вопросами современных информационных технологий в педагогике высшей школы.

Предметом нашего исследования являются научные работы, посвященные социальным сетям и возможностям их применения в педагогической практике, в том

числе в высшей школе. Данное направление было выделено для анализа, поскольку целостная концепция использования социальных сетей в современной педагогике пока не сформулирована, а широкое проникновение этого явления в жизнь современного человека позволяет предположить, что их применение в педагогическом процессе может быть весьма эффективным, и влечет за собой значительное количество эмпирических исследований по проблеме, требующих обобщения (см. об этом [1]). Обзор публикаций показал, что в зарубежной научной печати явление рассматривается более подробно, история рассмотрения вопроса насчитывает несколько десятков лет (в отечественной педагогике существенный рост публикационной активности только с начала 2010-х годов). К сожалению, в наших научных журналах ссылки на зарубежные источники являются относительно редкими, что позволяет сделать вывод о недостаточном знакомстве профессорско-педагогического состава высшей школы с соответствующим направлением исследований; следовательно, необходим анализ и обобщение таких источников с уточнением применимости результатов в педагогическом процессе. Из сказанного вытекает актуальность настоящей статьи.

Целью нашего исследования было выявление особенностей зарубежных публикаций, посвященных социальным сетям в педагогике и смежным с ней областям, классификация проанализированных работ и определение их возможной адаптации к условиям российского высшего образования.

Материалом для исследования послужили работы, посвященные социальным сетям в зарубежных научных

журналах. Отбор материала проводился на основе сочетания методик редакторского анализа публикации (см. о них, например, [2]) и методов структурно-семантического лингвистического анализа текстов [3]. Первый из методов позволил работать со значительными объемами текстовой информации, выявляя только необходимые для исследования компоненты; второй был необходим для более детального изучения работ с концентрацией на вопросах социальных сетей. Основой корпуса рассматриваемых работ послужила база научных журналов ScienceDirect (было проанализировано около 6300 работ), далее производился отбор дополнительных публикаций, в том числе не входящих с данную базу, с учетом количества их упоминаний в первичной группе отобранных статей, а также тематической, концептуальной и методологической соотнесенности с предметом исследования (социальные сети в педагогике).

Предметом нашего рассмотрения являлись не только сугубо педагогические статьи, но и статьи из смежных областей науки (от социально-психологических до математико-информационных). В наши задачи не входило полное реферирование работ, поэтому мы ограничились изучением тех элементов текста, которые были связаны с обучением в социальных медиа. В связи с этим нужно отметить, что рассмотренные работы могли быть монотематическими, то есть посвященными строго проблемам социальных медиа (в этом случае они чаще всего попадали в число статей, проанализированных на первом этапе анализа); было, однако, обнаружено большое количество политематических статей, направленных на изучение смежных вопросов и при этом содержащих информацию, касающуюся обучения в социальных медиа (чаще всего с такими работами нам пришлось столкнуться на втором этапе анализа).

В рамках настоящей статьи мы рассмотрим публикации на английском языке, которые являются подавляющим большинством в проанализированном массиве данных.

В результате исследования мы выявили несколько групп научных работ, которые мы представили в графике таблицы 1.

Выявленные группы научных публикаций мы предлагаем классифицировать по двум основным признакам.

Прежде всего, как показал наш анализ, особенности содержания статьи напрямую зависят от того, каким образом раскрывается сущность понятия «обучение в социальных медиа». Самое широкое понимание – это понимание обучения в социальных медиа как разновидности компьютерного обучения в целом, следовательно, в данную группу попадают научные исследования, посвященные компьютерному обучению в целом; выводы о применимости результатов исследования при обучении в социальных медиа могут быть сделаны как непосредственно авторами работы, так и потенциальными ее читателями. Более узкое понимание обучения в социальных сетях заключается в том, что оно рассматривается строго как онлайн обучение; таким образом, вторая группа статей – это статьи, посвященные проблемам онлайн обучения. И, наконец, существует отдельная группа работ, связанная с рассмотрением сетевого (интерактивного) обучения, причем данные исследования далеко не обязательно связывают сетевое обучение с обучением компьютерным. Очевидно, что содержание текстов в каждой из данных групп следует рассматривать независимо друг от друга. Таким образом, первый признак для классификации проанализированных работ – особенности понимания авторами статьи термина «обучение в социальных медиа».

Кроме того, нам представлялось логичным отдельно проанализировать рассматриваемые в статьях аспекты педагогического процесса. Так, существуют работы, в которых говорится о специфике того или иного вида обучения в целом (речь идет о компьютерном обучении, онлайн обучении или сетевом обучении). Существует

группа работ, посвященных субъектам учебного процесса, то есть студенту и преподавателю; в количественном отношении первые (то есть посвященные студенту) существенно превосходят вторые (то есть посвященные преподавателю); в исследованиях, рассматривающих процессы сетевого обучения, вообще не удалось обнаружить текстов, связанных с личностью преподавателя. Значительная часть проанализированных материалов содержит описание специфики учебного процесса; как следует из таблицы 1, для компьютерного обучения в целом, онлайн обучения и сетевого обучения эти особенности не всегда совпадают. И, наконец, последняя группа статей – это статьи, описывающие условия успешности обучения или же ограничения и недостатки, связанные с рассматриваемой формой обучения. Сказанное позволяет выявить второй признак для классификации исследуемых текстов – аспекты рассмотрения педагогического процесса (общая характеристика педагогического процесса, его субъекты, особенности, условия успешного и менее успешного функционирования).

Два выявленных нами основных признака классификации (особенности понимания термина «обучение в социальных медиа» и аспекты рассмотрения педагогического процесса) представлены нами в таблице 1.

Основные признаки классификации, представленные в таблице 1, выявляют существенные сходства и различия между классифицируемыми статьями и поэтому могут быть отнесены к группе типологических признаков классификации.

Дополнительными признаками для классификации могут служить, во-первых, отнесенность статьи к собственно педагогическим исследованиям или же смежным областям науки, во-вторых, концентрация внимания автора только на интересующем нас педагогическом явлении (социальные медиа в педагогике) или же на других вопросах, и, наконец, возможность использования результатов исследования в российском высшем образовании. Данные признаки не будут являться существенными с точки зрения теории текста, однако окажутся важными с точки зрения редакторского анализа, поскольку они позволяют определить специфику соотношения текста статьи и ее читательского адреса (то есть особенностей читателей). Поскольку читательским адресом научных публикаций являются в том числе и работники высшего образования, выделение дополнительных признаков классификации представляется целесообразным не только для теории редакторской подготовки издания, но и для теории и методики профессионального образования.

Так, характер статьи важно учитывать в связи с тем, что если работа не является собственно педагогической, то для читателя, возможно, необходимо будет пояснять как специфические термины, так и не совсем привычные понятия. В нашем случае подобные статьи чаще всего относились к области психологии, маркетинга или информатики. Если мы рекомендуем статью для самостоятельного изучения, возможно, ее следует сопровождать соответствующим методическим аппаратом. В том случае, если использовать статью предполагается в качестве первичного текста для создания вторичных научных произведений (реферативных обзоров и статей, учебных пособий и учебников), то необходимо будет проводить ее адаптацию, включающую в себя как уточнение специфических лексических единиц и уточнение незнакомого материала, так и, возможно, некоторое сокращение.

Монотематичность или политематичность статьи определяют характер чтения, которое можно рекомендовать потенциальному читателю статьи. Так, с монотематическими статьями заинтересованным в тематике исследователям и педагогам-практикам целесообразно знакомиться при помощи изучающего чтения, при работе с политематическими статьями можно ограничиться поисковым или просмотровым чтением.

Таблица 1 - Основные признаки классификации зарубежных научных публикаций, посвященных обучению в социальных медиа

		Аспекты рассмотрения учебного процесса					
		Общая характеристика учебного процесса	Характеристика студентов	Характеристика преподавателей	Особенности обучения	Условия и критерии успешности обучения	Отличия/недостатки
Социальные медиа как разновидность	компьютерного обучения		*цели обучения с точки зрения студентов; *классификация студентов; стратегии использования цифровых средств обучения студентами	*контакт педагога и обучающегося	*возможность индивидуализированного отбора материала для обучающегося		*ограничения цифровых средств предоставления персональных образовательных сред
	онлайн обучения	*особенности онлайн обучения; *разница между онлайн и офлайн педагогикой	*характеристики студента, способного освоить дистанционную образовательную программу	*роль педагога в онлайн образовании; *педагогическое присутствие в онлайн образовании; *педагогическая идентичность в онлайн образовании	*распределение времени студентов в онлайн коммуникации; *сочетание онлайн и офлайн взаимодействий	*условия успешного обучения в онлайн среде; *факторы, влияющие на успешность обучения; *влияние количества информации на эффективность использования; *уровень удовлетворенности студентов онлайн курсов; *соотношение уровня удовлетворенности курсом и успеваемостью	*проблемы, возникающие в онлайн обучении; *основания для выпадения из онлайн курсов; *сложности применения офлайн знаний в онлайн курсах; *проблемы в передаче эмоциональности в онлайн среде
	сетевое обучения	*сетевое обучение и его особенности	*индивидуальная предрасположенность студентов к обучению в социальных сетях (см. также столбец «Ограничения и недостатки»); *вовлечение студентов в учебный процесс за счет обратной связи; *предпочтения студентов относительно структуры дискуссии при обучении в социальных сетях	*особенности процесса обучения в социальных сетях; *особенности онлайн учебного сообщества; *важность взаимодействия при обучении в социальных сетях; *важность интерактивности при обучении в социальных сетях; *функциональное применение общения при обучении в социальных сетях; *важность дискуссии при обучении в социальных сетях; *связь между интенсивностью коммуникации и результативностью обучения	*составляющие успешного обучения в социальных сетях; *влияние сообщества на успешность обучения	*сложности с индивидуальной предрасположенностью студентов к обучению в социальных сетях; *проблемы в выявлении выгод курса для студентов; *расхождение между студенческой оценкой курса и результатами обучения; *потенциальный вред пассивного участия при обучении в социальных сетях	

Необходимость адаптации материала статьи к условиям российского высшего образования особенно важна для тех потенциальных читателей, которые предполагают найти в соответствующих публикациях готовые решения своих педагогических проблем. Очевидно, например, что особенности коммуникации будут зависеть не только от формы и направления обучения, но и от особенностей коммуникации, принятых в той или иной стране. Если механически переносить европейский или американский опыт в российский группы, эффект может не совпасть с описанным в статье не потому, что исследование было недостаточно обоснованным, а в связи с особенностями других традиций межличностного и группового общения. Классификация работ по данному признаку будет полезна и для составителей учебников и учебных пособий.

Дополнительные признаки классификации зарубежных публикаций, содержащих информацию о социальных медиа в педагогике, отражены нами в таблице 2. Поскольку объем нашей статьи не позволяет описать все проанализированные работы в соответствии с выделенными нами критериями, мы выбрали в качестве примера по одной статье из каждой тематической группы и рассмотрели их с точки зрения предлагаемой классификации.

Таблица 2 - Дополнительные признаки классификации зарубежных научных публикаций, посвященных обучению в социальных медиа

Тематическая группа работ	Пример статьи	Характер исследования	Монотематичность статьи (посвящена только проблемам социальных медиа в педагогике)	Необходимость адаптации к условиям российского высшего образования
<b>СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ КОМПЬЮТЕРНОГО ОБУЧЕНИЯ</b>				
Цели обучения	Capruano N., Gaeta M., Ritovato P., Salerno S., 2014 [4]	педагогика	-	+
Классификация студентов	Kovanovic V., Gasevic D., Joksimovic S., Hatala M., Adesope O., 2015 [5]	педагогика	-	+
Стратегии использования цифровых средств обучения студентами	Broadbent J., 2017 [6]	педагогика	-	+
Контакт педагога и обучающегося	Fryer L.K., Bovee H.N., 2016 [7]	педагогика	-	+
Возможность индивидуализированного отбора материала для обучающегося	Essalmi F., Ayed L. J. B., Jenni M., Graf S., 2015 [8]	педагогика	-	+
Ограничения цифровых средств преподавания	Baldagli B., Adiguzel T., 2015 [9]	педагогика	-	+
Недостатки персональных образовательных сред	Wang F.-H., Shao H.-M., 2004 [10]	педагогика	-	+
<b>СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЯ</b>				
Разница между онлайн и офлайн педагогикой	Han H., Johnson S. D., 2012 [11]	педагогика	-	+
Роль педагога в онлайн образовании	Fryer L.K., Bovee H.N., 2016 [7]	педагогика	-	+
Педагогическая идентичность в онлайн образовании	Delahunty J., 2012 [12]	дискурсивная лингвистика, психология, социология	-	+
Распределение времени студентов в онлайн коммуникации	Cho M.-H., Tobias S., 2016 [3]	педагогика, психология, социология	-	+
Факторы, влияющие на успешность обучения	Kruger-Ross M. J., Waters R. D., 2013 [14]	педагогика, социология	+	+
Уровень удовлетворенности студентов онлайн курсов	Cho M.-H., Tobias S., 2016 [13]	педагогика, социология, психология	-	+
Основания для выпадения из онлайн курсов	Xing W., Chen X., Stem J., 2016 [15]	педагогика, информатика	-	+
Проблемы в передаче эмоциональности в онлайн среде	Han H., Johnson S. D., 2012 [11]	педагогика, социология	-	+
<b>СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ</b>				
Сетевое обучение и его особенности	Krijff M. de, Stobbe D. J., 2015 [16]	педагогика	+	+
Индивидуальная предрасположенность студентов к обучению в социальных сетях	Beaudom M.F., 2002 [17]	педагогика, социология	-	+
Вовлечение студентов в учебный процесс за счет обратной связи	Yang S.-H., 2016 [18]	педагогика, социология	+	+
Предпочтения студентов относительно структуры дискуссии при обучении в социальных сетях	Salter N.P., Connely M.R., 2015 [19]	педагогика, социология	+	+
Особенности здорового онлайн учебного сообщества	Johnson S. D., Suriya C., Yeon S. W., Berrett J. V., Fleur J. L., 2002 [20]	педагогика, психология, социология	-	+
Важность взаимодействия при обучении в социальных сетях	Han H., Johnson S. D., 2012 [11]	психология, социология	+	+
Важность интерактивности при обучении в социальных сетях	Manca S., Ranieri M., 2016 [21]	педагогика, социология, информатика	-	+
Виды коммуникации при обучении в социальных сетях	Wu J.-Y., 2015 [22]	педагогика, психология, социология, информатика	-	+
Важность дискуссии при обучении в социальных сетях	Chuah, K.-M., 2014 [23]	педагогика, социология, информатика	-	+
Связь между интенсивностью коммуникации и результативностью обучения	Cho M.-H., Tobias S., 2016 [13]	педагогика, социология, информатика	-	+
Составляющие успешного обучения в социальных сетях	Akyol Z., Vaughan N., Garrison D.R., 2011 [24]	педагогика, социология, информатика	-	+
Влияние онлайн сообщества на успешность обучения	Swaggerty E.A., Broemmel A.D., 2017 [25]	педагогика	-	+
Сложности с индивидуальной предрасположенностью студентов к обучению в социальных сетях	Beaudom M.F., 2002 [17]	педагогика	-	+
Проблемы в выявлении выгод курса для студентов	Nagel L., Bignaut A. S., Cronje J. C., 2009 [26]	педагогика, психология, социология	-	+
Расхождение между студенческой оценкой курса и результатами обучения	Rodriguez-Tejedo I., Lara S., Zarraga-Rodriguez M., Rodriguez-Chacón V., 2012 [27]	педагогика, психология, иностранный язык	-	+
Потенциальный вред пассивного участия при обучении в социальных сетях	Nagel L., Bignaut A. S., Cronje J. C., 2009 [26]	педагогика, социология, психология	-	+

Основные признаки классификации статей могут быть как уникальными для данной группы публикаций (относящимися к статьям ограниченной тематики), так и обладающими определенной степенью универсальности. Так, один из предлагаемых нами в качестве основного признаков «особенности понимания термина «обучение в социальных медиа»» является уникальным для конкретной области теории и методики высшего профессионального образования (использование социальных сетей в педагогическом процессе). Второй выделенный нами основной признак – аспекты рассмотрения педагогического процесса – может быть актуальным для любой области педагогики высшей школы и шире – педагогики в целом. Дополнительные признаки классификации достаточно универсальны. Первые два могут быть использованы любых статей, содержащих информацию о явлениях педагогики, третий – для любых зарубежных статей.

Предлагаемые нами признаки целесообразно учитывать при написании реферативных обзоров, составляемых для педагогических работников вузов, реферативных статей. Универсальные признаки классификации желательно принимать во внимание при работе над текстами учебных пособий для курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высшей школы, аспирантов по направлению «Образование и педагогические науки», а также учебников и учебных пособий по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Данные, представленные в таблице 1 и таблице 2, могут быть использованы в качестве основы для ознакомления с проблематикой «Социальные медиа в высшем профессиональном образовании».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волошинова А.Д. Анализ статей, посвященных проблематике «социальные сети», и обзор их применимости в педагогике // Вопросы методики преподавания в вузе. 2015. №4 (18). С.116-126.
2. Редакторская подготовка изданий / Антонова С.Г., Васильев В.И., Жарков И.А., Коланькова О.В. и др. М.: Издательство МГУП, 2002. 468 с.
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: ФЛИНТА: Наука, 2007. 520 с.
4. Caruano N., Gaeta M., Ritrovato P., Salerno S. Elicitation of latent learning needs through learning goals recommendation // Computers in Human Behavior. 2014. V. 30 (1). P. 663–673.
5. Kovanović V., Gašević D., Joksimović S., Hatala M., Adesope O. Analytics of communities of inquiry: Effects of learning technology use on cognitive presence in asynchronous online discussions // The Internet and Higher Education. 2015. V.27 (10). P.74–89.
6. Broadbent J. Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance // The Internet and Higher Education. 2017. V.33 (4). P.24–32.
7. Fryer L.K., Bovee H.N. Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline // The Internet and Higher Education. 2016. V.30 (7). P.21–29.
8. Essalmi F., Ayed L. J. B., Jemni M., Graf S. Generalized metrics for the analysis of E-learning personalization strategies // Computers in Human Behavior. 2015. V.48 (7). P.310–322.
9. Beldagli B., Adiguzel T. Illustrating an ideal adaptive e-learning: A conceptual framework // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2010. V.2. I.2. P.5755-5761.
10. Wang F.-H., Shao H.-M. Effective personalized recommendation based on time-framed navigation clustering and association mining // Expert Systems with Applications. 2004. V.27. I.3. P.365–377.
11. Han H., Johnson S. D.. Relationship between Students' Emotional Intelligence, Social Bond, and Interactions in Online Learning // Educational Technology & Society. 2012. V.15, I.1. P.78-89.
12. Delahunty J. 'Who am I?': Exploring identity in on-

line discussion forums // International Journal of Educational Research. 2012. V.53. P.407–420.

13. Cho M-H., Tobias S. Should Instructors Require Discussion in Online Courses? Effects of Online Discussion on Community of Inquiry, Learner Time, Satisfaction, and Achievement // The international review of research in open and distributed learning. 2016. V. 17, I. 2. P.123-140.

14. Kruger-Ross M. J., Waters R. D. Predicting online learning success: Applying the situational theory of publics to the virtual classroom // Computers & Education. 2013. V.61 (2). P.176–184

15. Xing W., Chen X., Stein J. Marcinkowski, Michael Temporal predication of dropouts in MOOCs: Reaching the low hanging fruit through stacking generalization // Computers in Human Behavior. 2016. V.5 (5). P.119–129

16. Kruijf M. de, Stobbelaar D. J. Network Learning as an Educational Principle in Higher Education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. V.186. P.694-698

17. Beaudoin M.F. Learning or lurking? Tracking the “invisible” online student // The Internet and Higher Education. 2002. V. 5. I.2. P.147–155

18. Yang S.-H. Conceptualizing effective feedback practice through an online community of inquiry // Computers & Education. 2016. V.94. P.162–177

19. Salter N.P., Conneely M.R. Structured and unstructured discussion forums as tools for student engagement // Computers in Human Behavior archive. 2015. V. 46. I. C. P.18-25

20. Johnson S. D., Suriya C., Yoon S. W., Berrett J. V., Fleur J. L. Team development and group processes of virtual learning teams // Computers & Education. 2002. V.39. I.4. P.379–393

21. Manca S., Ranieri M. Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education // Computers & Education. 2016. V.95. P.216–230

22. Wu J.-Y. University students' Motivated Attention and use of regulation strategies on social media // Computers & Education. 2015. V.89. P.75–90

23. Chuah, K.-M. Luring the Lurkers: Increasing Participations in the Online Discussions of a Blended Learning Course // International Journal on E-Learning Practices. 2014. P. 49-58

24. Akyol Z., Vaughan N, Garrison D.R. The impact of course duration on the development of a community of inquiry // Interactive Learning Environments. 2011. V.19, I.3. P.231-246.

25. Swaggerty E.A., Broemmel A.D. Authenticity, relevance, and connectedness: Graduate students' learning preferences and experiences in an online reading education course // The Internet and Higher Education. 2017. V.32. P.80–86

26. Nagel L., Blignaut A. S., Cronje J. C. Read-Only Participants: A Case for Student Communication in Online Classes // Interactive Learning Environments. 2009. V.17. I.1. P.37-51

27. Rodríguez-Tejedo I., Lara S., Zárraga-Rodríguez M, Rodríguez-Chacón V., An Assessment of the Impact of Social Networks on Collaborative Learning at College Level // Procedia - Social and Behavioral Sciences. V.47. 2012. P.1616-1621.

*Статья поступила в редакцию 10.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37.013.73+005

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОКРАТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА КАК ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ ПРОЕКТАМИ

© 2017

**Гнатьшина Елена Александровна**, доктор педагогических наук, профессор,  
директор Профессионально-педагогического института,

**Иванова Ольга Эрнстовна**, доктор философских наук, профессор кафедры экономики, управления и права  
*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет*  
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: ivanovaoe@cspu.ru)

**Аннотация.** Внедрение сократического диалога в проектный менеджмент основано на поисковом характере вопрошания. С целью выявления оснований для сравнимости «сократического диалога» и «проектного менеджмента» анализ их соотношения проведен в широком смысле – как вопрос об интеграции философской практики в менеджмент. Методы исследования: логико-семантический анализ, логико-структурный подход к управлению проектами, коммуникативно-прагматический подход, принцип диалектической противоречивости, принцип совместимости. Выявлена совместимость философского диалога и метода управления проектами, точкой пересечения которых установлена направленность на решение проблем. Сократический диалог определен видом философского консалтинга, применяемым для продвижения в решении управленческих задач. В фокусе сократического вопрошания могут находиться как стратегические, так и оперативные управленческие задачи. Инструментальность сократического вопрошания не войдет в противоречие с традиционными методологическими подходами к проектному менеджменту. Сократический диалог как инновация в управлении проектами эффективно дополнит логико-структурный подход, усиливая философские основания решения проблемы. Обосновано применение сократического метода на разных этапах жизненного цикла проекта. Особое внимание уделено обращению к сократическому вопрошанию на этапе планирования как последовательное решение задач, включающее анализ опыта, проблематизацию, целеполагание, целереализацию и целерефлексию. Подчеркнут стратегический характер диалога.

**Ключевые слова:** вопрошание, инструментальность вопрошания, инновационный подход, проблема, смысл, сократический диалог, полилог, проект, метод проектов, проектный менеджмент, управление проектами, философская практика, философский консалтинг.

## METHODOLOGICAL POTENTIAL OF A SOCRATAL DIALOGUE AS AN INNOVATIVE APPROACH TO PROJECT MANAGEMENT

© 2017

**Gnatyshina Elena Aleksandrovna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director  
of the Vocational-pedagogical Institute,

**Ivanova Olga Ernstovna**, Doctor of Philosophy, Professor at the Department of Economics, management and law  
*South Ural State Humanitarian Pedagogical University*  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: ivanovaoe@cspu.ru)

**Abstract.** The introduction of a Socratic dialogue in project management is based on the exploratory nature of the questioning. In order to identify the reasons for the comparability of the “Socratic dialogue” and “project management”, an analysis of their relationship is conducted in a broad sense - as a matter of integrating philosophical practices into management. Research methods: logical-semantic analysis, logical-structural approach to project management, communicative-pragmatic approach, the principle of dialectical inconsistency, the principle of compatibility. The compatibility of the philosophical dialogue and the method of project management, the point of intersection of which is established to focus on problem solving, has been revealed. The Socratic dialogue is determined by the type of philosophical consulting used to advance the management tasks. In the focus of Socratic questioning, there can be both strategic and operational management tasks. The instrumentality of Socratic inquiry will not come into conflict with the traditional methodological approaches to project management. Socratic dialogue as an innovation in project management will effectively complement the logical and structural approach, reinforcing the philosophical grounds for solving the problem. The application of the Socratic method at different stages of the life cycle of the project is justified. Particular attention is paid to addressing the Socratic questioning at the planning stage as a consistent solution of problems, including the analysis of experience, problematization, goal-setting, goal-setting and goal-reflexion. The strategic character of the dialogue is underlined.

**Keywords:** questioning, questioning instrumentality, innovative approach, problem, meaning, Socratic dialogue, polylogue, project, project method, project management, project management, philosophical practice, philosophical consulting.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Сократический диалог и управление проектами только на первый взгляд являются несравнимыми понятиями, дальнейший анализ соотношения которых производить нецелесообразно. Однако это не так. С целью выявления оснований, вопрос о совместимости сократического диалога и проектного менеджмента (управления проектами) следует рассмотреть в широком смысле как вопрос о совместимости философии в силу ее абстрактности и конкретно-практических вопросов менеджмента. Указанное расширение фокуса обусловлено тем, что в исследуемом ключе сократический диалог понимается как форма философской практики, способ философствования [1, с. 349], а не как литературный жанр.

Согласно формальной логике, в содержании несравнимых понятий отсутствуют общие признаки. Такие понятия демонстрируют принадлежность к различным универсальным классам. Между тем, и философия, зародившаяся как любознательность, и управление проектами, являются сравнимыми понятиями, поскольку представ-

ляют собой деятельность. Посылка о возможной совместимости философии и менеджмента основана на представлении о философии как практической деятельности в противовес академическим занятиям философией, ограниченным рамками ее преподавания. Вопрос заключается в том, что значит «практиковать» философию. Современный канадский исследователь Питер Б. Рааб предлагает исходить из значения термина «практиковать» независимо от того, что является предметом практики – закон, медицина или философия. Он подчеркивает, что «термин «практиковать» включает в себя два важных элемента: во-первых, наличие по крайней мере двух человек – пациента или клиента, а также специалиста или эксперта; и во-вторых – заинтересованность в результатах, достигнутых как пациентом или клиентом, так и практиком. Этот второй пункт является решающим различием между практикой философии и ее академическим занятием» [2, р. 33].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нераз-*

шенных раньше частей общей проблемы.

В настоящее время обращение к сократическому диалогу вышло за рамки исключительно академической философии. Философские практики проявляют устойчивый интерес к методу вопрошания исторического Сократа, трансформируя данный метод в зависимости от целевых установок. Сократический диалог практикуется и исследуется как организационный полилог [3; 4], обучающий диалог [5-10], философский консалтинг [11-13].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В статье при обосновании с позиции деятельности совместности сократического диалога, представляющего форму практической философии, и прагматического ориентированного проектного менеджмента, исследуются методологические возможности вопрошания как инновационного подхода к управлению проектами.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Философская практика выросла из античной «колыбели» как деятельность, философствование. И сегодня философские практики, сторонники универсального международного движения, основанного Гердом Б. Ахенбахом в 80-е гг. XX века, исходят из того, что философия как рефлексивная деятельность должна быть приближена к проблемам человека. «Философская практика сталкивается с требованием, которое было чуждо академической философии: она должна адаптироваться к темам, проблемам и вопросам, которые заявлены с другой стороны, адресовав их философам, а не напротив, оставаться привычкой преподавать философию из собственного запаса, демонстрируя другим общение с философами» [14]. Данный принцип Ахенбах поясняет следующим образом: философия не ограничена конкретной «юрисдикцией» (1), философия может справиться с любой проблемой, если понимать любую проблему как философскую и оценивая по достоинству любой вопрос философски (2), философское мышление распространяется на все формы знаний, утверждений, мнений, чувств, отношений и действий, поскольку все они являются проявлениями мысли (3) [14].

Шломит Шустер определяет философскую практику альтернативным способом благополучия. Отмечая сопротивление Ахенбаха превратить собственные идеи праксиса в метод, израильский философский практик выделяет в позиции основателя практики философского консультирования основные «дорожные знаки», указывающие путь в поисках смысла или в проблемных ситуациях. К ним она отнесла следующие: 1) искреннее общение между философским практиком и клиентом, основанное на методе «за пределами метода»; 2) важность диалога, как оживляющего и вытекающего из бытия; 3) толкование, поиск объяснений, в котором практикующий объединяется с проблемой, не передавая собственное понимание, но предоставляя клиенту возможность нового импульса для объяснения себя; 4) инновационный компонент диалога, элемент удивления в философской практике, не допускающий устоявшиеся точки зрения, стандартные отношения или постоянные решения [15].

Философия действительно может использоваться прагматически, как практический инструмент для решения повседневных проблем, в том числе профессиональных, а не сводиться к интеллектуальным упражнениям без практической пользы для общества.

Принципиальной установкой, позволяющей интеграцию философской практики в менеджмент, является инструментальность философии в анализе и решении проблем. Направленно-поисковый характер сократического диалога – майевтической процедуры – принципиально определяет его возможности в качестве инструмента управления проектами.

Проекты пронизывают всю целенаправленную деятельность человека цивилизованного. В принципе и са-

мого человека можно рассматривать креационным проектом: он является уникальным «продуктом», сотворенным в определенные сроки и действительно существующим. «Проект», определяемый в широком смысле как замысел, базируется на латинском термине «proiect» – «выброшенный вперед» – и предполагает решение проблемы, актуальной сегодня, исходя из анализа условий будущего. Это – многозначное понятие, употребляемое в лексиконе инженерной и управленческой деятельности, экзистенциальной антропологии, обыденной жизни. В экономическом словаре под проектом понимается «замысел, идея, образ, воплощенные в форму описания, обоснования, расчетов, чертежей, раскрывающих сущность замысла и возможность его практической реализации» [16]. В контексте менеджмента с проектом связана деятельность, ограниченная временными рамками с целью разработки уникальных продуктов и/или услуг. В соответствии с национальным стандартом Российской Федерации «Руководство по проектному менеджменту» (ГОСТ Р ИСО 21500–2014), проект предполагает уникальный набор процессов, состоящих «из координируемых и контролируемых работ с датами начала и окончания, которые выполняются для достижения целей проекта» [17, с. 4].

Сегодня в широком смысле проектирование применяется при решении проблем, когда требуется принятие нестандартного решения, критически учитывающего контекст ситуации при практической реализации идеи в ограниченные сроки. Согласно вышеуказанному руководству, проектный менеджмент «заключается в использовании соответствующих методов, инструментов, приемов и компетенций при реализации проекта», «подразумевает интеграцию различных фаз жизненного цикла проекта»; «управление проектом осуществляется путем реализации набора процессов», согласованных между собой и представляющих «единую систему» [17, с. 4].

Предпосылкой проектного менеджмента как управления проблемами можно считать метод проектов как «бросок в будущее», требующий отношения к осуществляемой деятельности как к самой жизни. Основателем метода проектов в начале XX века выступил американский философ, профессор Колумбийского университета Джон Дьюи, а описание этой инновации представил его коллега Уильям Гердт Кильпатрик. Анализируя полный акт мышления, Д. Дьюи выявляет пять последовательных логических ступеней, представляющих алгоритм управления проблемами: 1) чувство затруднения; 2) обоснование его границ и определение; 3) предположение о возможном решении; 4) развитие путем обоснования направлений предположений; 5) дальнейшие наблюдения и эксперимент, ведущие к его принятию или отклонению, то есть заключение относительно уверенности или недоверия [18, p. 72]. У.Г. Кильпатрик вводит понятие «проект», определяя его «подлинно целенаправленной деятельностью, осуществляемой в социальной среде» [19, p. 320] и классифицирует проекты по четырем основаниям. Во-первых, как деятельность, имеющую результатом физическое выражение идеи или плана, например, построить лодку или сыграть пьесу; во-вторых, как наслаждение от эстетического переживания, подобно прослушиванию увлекательной истории; в-третьих, как деятельность с целью решения интеллектуальной проблемы и в-четвертых, как овладение конкретными навыками или знаниями, такими как изучение нерегулярных французских глаголов [19, p. 320].

Понятия «сократический диалог» и «проектный менеджмент» являются совместимыми, вид отношений между ними можно рассматривать как пересечение или перекрещивание. Общей посылкой, объединяющей сократический диалог и проектный менеджмент, является направленность на решение проблем. Более того, сократический диалог, точнее – полилог – в первую

очередь направлен на прояснение смысла проблемы. Конституирующая роль в этом процессе принадлежит коммуникации [20]: смысл проясняется в сообществе, опираясь на личный опыт участников группы. С учетом этого сократический диалог, основанный на прояснении смысла проблемы в сообществе с опорой на личный опыт участников сообщества и при достижении консенсуса в сообществе, определяется нами видом философского консалтинга, применяемым в организации с целью продвижения в решении управленческих задач. В фокусе диалога, практикующего совместное критическое мышление, могут находиться как стратегические, так и оперативные управленческие задачи [21, с. 68].

Сократический диалог как инновация проектного менеджмента не будет противоречить традиционным методологическим подходам (логико-структурному, системному, интегрированному), методам (структуризации, сетевого планирования, освоенного объема) и моделям (модели зрелости организационного управления проектами, сетевым и другим моделям) управления проектами [22, с. 67-68]. Сократическая беседа, как предельная концентрация вопрошания, эффективно дополнит логико-структурный подход, усиливая философские основания и выстраивая решение проблемы с учетом требований разумности, рефлексивности, недогматичности в суждениях, допуская альтернативные точки зрения и учитывая контекст ситуации. Кроме того, целесообразность внедрения сократического диалога в проектный менеджмент продиктована принципиальными возможностями данного метода в «раскрутке» критического и творческого потенциала участников группы в совместной деятельности.

Инструментальность сократического диалога возможно реализовать на разных стадиях жизненного цикла проекта в соответствии с этапами классического проектного менеджмента – от инициирования до завершения. Но ведущая роль будет принадлежать данному методу на этапе планирования, целесообразная с необходимостью детализация проекта, определения его содержания. В соответствии с классификацией процессов проектного менеджмента [17, с. 11], на этом этапе образуется пересечение процессов управленческой и предметной групп – планирования и содержания проекта. Указанное Руководством по проектному менеджменту достижение ясности «в представлении содержания проекта, в том числе целей, результатов работ, требований и границ проекта, путем определения конечного состояния и условий завершения проекта», являющаяся «целью определения содержания» [17, с. 21] проекта, является «собственностью», приоритетным требованием сократической беседы.

Совместимость сократического диалога и управления проектами выстраивается как последовательное решение задач в условиях целесо согласования (коммуникации) и предполагает следующие процедуры: 1) анализ опыта, проблематизацию (анализ опыта участников и контекста ситуации, выявление противоречий, определение и формулировку проблемы), 2) целеполагание (постановку цели, конструирование гипотез), 3) целереализацию (определение задач, планирование этапов), 4) целерефлексию (определение основания, способа оценки и изменчивости результатов). В частности, на данном этапе сократический диалог можно подключить к SWOT-анализу, выявляя сильные и слабые стороны, возможности и угрозы организации или исследуемого процесса, анализируя заинтересованные стороны из внутренней и внешней среды. Сформулированные в процессе и посредством инструментария сократического диалога цель и задачи проекта, как результат этапа инициирования, будут обладать признаками «хорошего суждения», предельно конкретного, ясного, обоснованного, логически выверенного и вместе с тем суждения, в котором «имеется нечто, не поддающееся точному анализу, например, чуткость к контексту, интуиция, уни-

кальность переживаний высказывающего и др.» [23, с. 48-49]. В соответствии с техникой сократического диалога, определению содержания проекта будет способствовать анализ опыта участников проектной группы, анализ контекста как внешних и внутренних факторов организации, сопутствующих рисков, существенных с точки зрения достижения целей и реализации стратегии организации.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подводя итог вышеизложенному, следует подчеркнуть, что в ходе проектной деятельности проявится стратегический характер сократического диалога. Первоначальное прояснение, осмысление и решение проблем в сообществе определит вектор организационного продвижения как «создания будущего». Внедрение сократического диалога наиболее эффективно будет при недогматическом, критическом и творческом подходе к решению проблем в условиях достижения консенсуса в группе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Иванова О.Э. Философская практика как обучение на протяжении всей жизни // Современное общество и власть. 2016. № 4(10). С. 348-352.
2. Raabe P. What Does it Mean to Practise Philosophy? // Practical Philosophy. 2008. Volume 9, Issue 1. P. 33-34.
3. Heckmann G. Das Sokratische Gespräch: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren / Mit einem Vorwort zur Neuausgabe von Dieter Krohn. Herausgegeben von der Philosophisch-Politischen Akademie. – Frankfurt/M.: dipa-Verlag, 1993. 153 s.;
4. Нелсон Л. Сократовият метод. Предговор и прев. от немски Ц. Торбов. 2-ро изд. С.: Любомъдрие, 1993. 96 с.
5. Brenifier O. The Practice of Philosophy with Children. URL: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/The-practice-of-philosophy-with-children-ORIGINAL-1.pdf>.
6. Lipman M. Philosophy in the classroom, 2nd edn. Philadelphia: Temple University Press. 1980. 248 p.
7. Murrin, K. (2000): Can Children Do Philosophy? // Journal of Philosophy of Education. 2000. Volume 34 Issue 2. PP. 261-279.
8. Бренифье О. Искусство обучать через дискуссию. Учебное пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. 128 с.
9. Варджийска Е. Възможности за прилагане на Сократовия метод при преподаване на философия в училище. URL: [http://junior.integra.bg/bg/Socratic\\_Dialogue/docs/evelina\\_vardjiska.pdf](http://junior.integra.bg/bg/Socratic_Dialogue/docs/evelina_vardjiska.pdf).
10. Юлиана Н.С. Улучшение качества мышления: «сократический диалог» и интеракция с компьютером / Искусственный интеллект. Междисциплинарный подход. Под ред. Д.И. Дубровского и В.А. Лекторского. М.: ИИнтелЛ, 2006. С. 180-193.
11. Gronke H., Häußner J. Socratic Coaching in Business and Management Consulting Practice // Practical Philosophy. 2006. Volume 8, Issue 1. P. 28-38.
12. Kessels J. Socrates op de markt: Filosofie in bedrijf. Amsterdam: Boom, 1997. 251 p.
13. Kessels J. The Socratic dialogue as a method of organizational learning. Dialogue and Universalism, 1996. V (5-6). P. 53-67.
14. Achenbach Gerd B. Die Grundregel Philosophischer Praxis. Vortrag, gehalten an der Universität Genf am 8. Mai 1988. URL: [http://www.achenbach-pp.de/de/philosophischepraxis\\_text\\_Grundregel.asp?bURL=de/philosophischepraxis\\_text\\_online.asp](http://www.achenbach-pp.de/de/philosophischepraxis_text_Grundregel.asp?bURL=de/philosophischepraxis_text_online.asp).
15. Schuster Shlomit C. Philosophy Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy // Radical Psychology. Summer 1999, Issue 1, Vol. 1. URL: <http://www.radpsynet.org/journal/vol1-1/Schuster.html>.
16. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. 6-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2011. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_67315/1a6dbaa7](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_67315/1a6dbaa7)

17f8837c4bd4332121e92bd73bbec049 (дата обращения: 25.07.2017).

17. ГОСТ Р ИСО 21500–2014. Руководство по проектному менеджменту. М.: Стандартинформ, 2015. 52 с.

18. Dewey D. How We Think. Boston – New York – Chicago: D. C. Heath & CO Publishers, 1910. 228 p.

19. Kilpatrick W.H. The project method // Teachers College Record. 1918. Vol.19. № 4. P. 319-335.

20. Иванова О.Э. Коммуникация: проблема конституирования смысла // Личность. Культура. Общество. 2010. Т. XII. № 3 (57-58). С. 210-217.

21. Иванова О.Э. Методологический потенциал сократического диалога в решении управленческих задач / Сетевое взаимодействие как фактор профессионального роста современного педагога: сборник материалов Всеросс. науч.-практ. конф. 19-20 апреля 2017 г., Челябинск / составители: Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов, Н.В. Уварина. Челябинск. Изд-во Цицеро. 2017. С. 68-72.

22. Управление проектами: фундаментальный курс [Текст]: учебник / А.В. Алешин, В.М. Аньшин, К.А. Багратиони и др.; под ред. В.М. Аньшина, О.Н. Ильиной; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. 620 [4] с.

23. Философия для детей. М.: ИФ РАН, 1996. 241 с.

*Статья поступила в редакцию 23.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ НА СТЫКЕ ЭКОЛОГИИ И ЭКОНОМИКИ

© 2017

**Гордеева Дарья Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Экономика, управление и право»**Тюнин Александр Иванович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Экономика, управление и право»**Апухтин Антон Сергеевич**, аспирант кафедры «Экономика, управление и право»**Демцура Светлана Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Экономика, управление и право»*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: demtsurass@cspu.ru)*

**Аннотация.** Наиболее яркая тенденция последнего времени заключается в пространственной антропогенной нагрузке на окружающую природную среду, ее популяризация, повсеместность. Даже цивилизованный рынок фактически не учитывает законы экологии, выбирая прибыль, а хаотичные социально-экономические процессы носят в основном антиэкологичный характер. Как ни печально, в контексте концепции устойчивого развития России правильнее называть устойчиво экологически деградирующей страной. Образование создает предпосылки для многовариантного решения жизненно важных проблем страны, которые возникают как в экономической, так и в экологической сфере развития общества. Непрерывное эколого-экономическое образование – это не мода и не спонтанность, это долговременный многоступенчатый процесс преобразования общественного сознания, характеризующийся ясностью и глобальностью ожидаемого результата. Благодаря мощному потенциалу, эколого-экономическая идеология оказывается чрезвычайно популярной как для исследователей, так и для преподавателей и студентов. Это новое течение, которое реализуется в рамках культурных и гуманистических традиций образования. В статье рассмотрен терминологический аппарат исследовательской работы, предложено авторское понимание смысловой категории «непрерывное эколого-экономическое профессиональное образование», а также подробно расписаны предпосылки модернизации существующего эколого-экономического образования. Непрерывное эколого-экономическое образование – наиболее эффективная социальная технология построения стабильного и надежного общего будущего, что отличает его от унылой идеологизированности экологического образования недавнего прошлого и безыдейности – тревожного настоящего.

**Ключевые слова:** образование, профессиональное образование, непрерывное эколого-экономическое профессиональное образование, экология, экономика.

RECURRING PROBLEMS OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION AT THE JUNCTION  
OF ECOLOGY AND ECONOMICS

© 2017

**Gordeeva Daria Sergeyevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department  
of «Economics, Management and Law»**Tyunin Aleksandr Ivanovich**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department  
of «Economics, Management and Law»**Apukhtin Anton Sergeevich**, aspirant at the Department of «Economics, Management and Law»**Demtsura Svetlana Sergeyevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department  
of «Economics, Management and Law»*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69, e-mail: demtsurass@cspu.ru)*

**Abstract.** The most striking recent trend in the spatial anthropogenic pressure on the natural environment, its popularization, ubiquity. Even civilized market in fact does not consider the laws of ecology, choosing a profit, and the chaotic socio-economic processes are mostly anti-environmental in nature. Sadly, in the context of the concept of sustainable development of Russia should be called steadily environmentally degraded country. Education creates predposylki for life threatening emergencies contingency solutions to the country's problems, which arise both in economic and environmental sphere of society's development. Continuous environmental and economic education is not fashion and not the spontaneity is long-term multistage process of transformation of social consciousness, characterized by clarity and global expected result. Thanks to the powerful potential ecological and economic ideology turns out to be extremely popular both for researchers and for teachers and students. This is a new trend, which is implemented in the framework of the cultural and humanistic traditions of education. In the article the terminology of research, the author's understanding of the meaning of the category «continuous environmental and economic professional education» and detail the prerequisites of modernization of the existing ecological-economic education. Continuous environmental and economic education – the most effective social technology to achieve a stable and reliable common future, which distinguishes it from the dreary ideologized environmental education of the recent past and unprincipled – an alarm present.

**Keywords:** education, vocational education, continuing ecological and economic professional education, ecology, economics.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В последнее время ведущие мировые ученые проявляют крайнюю озабоченность в связи с проблемами взаимодействия техносферы и биосферы.

Потери общества, обусловленные нарастанием природных и особенно антропогенных катастроф, могут уже к середине настоящего века свести на нет все результаты экономического прогресса [1]. Какую стратегию следует избрать в ситуации повышенного риска кризисов разного рода: социальных, политических, духовных, экологических? Последние тенденции общего экономического

образования характеризуются узкой направленностью на производственную сферу, фактически не рассматривая хозяйственные аспекты нематериальной, социокультурной сферы общественной жизни [2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Анализ исследуемой проблематики в области интеграции экономики и экологии в процессе профессионального обучения, основан на теории существования эколого-экономических систем (А.Г. Аганбегян, О.А. Веклич, А.Д. Урсул

и др.), на теории личностно-деятельностного подхода (Э.Ф. Зеер, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская и др.), на изучении актуальных проблем современной системы образования учащейся молодежи (В.А. Беликов, Г.Д. Бухарова, Л.Я. Рубина, А.В. Усова, Н.М. Яковлева и др.), на теории эколого-экономического образования (А.Ф. Аменд, В.В. Латышин, Н.П. Рябинина, А.А. Саламатов, З.И. Тюмасева и др.).

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В качестве цели статьи мы рассматриваем анализ различных проблем непрерывного профессионального образования на стыке экологии и экономики, а также выявление актуальных причин и ориентиров модернизации непрерывного эколого-экономического образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Выбор направления развития политики государства начинается с глубокого анализа ныне существующих тенденций его функционирования. За последние годы в России значимости проблем истощаемости природных ресурсов, техногенного загрязнения окружающей среды, а также полной неподготовленности человечества к управлению данными процессами возрастает в геометрической прогрессии, выходя за границы пресловутого экономического кризиса [3]. Все чаще нас волнуют результаты статистических данных, предоставленных Федеральной службой государственной статистики, которые касаются социальных характеристик, определяющих статус здоровья населения. Это и устойчивый рост детей, больных онкологическими заболеваниями, психологический дисбаланс зрелого населения, повышение уровня смертности в репродуктивном возрасте и др.

Острый финансово-экономический кризис, нарастающее санкционное давление, резкое снижение величин ассимиляционного потенциала окружающей среды, истощение природного сырья вынуждает ученых, исследователей-практиков искать эффективные вектора дальнейшего развития человечества [4]. И эти изменения должны непременно касаться и преобразовывать все отрасли национальной экономики. В контексте современного динамичного времени часто обсуждаются вопросы влияния производственной сферы на эколого-экономическую обстановку России, и при этом, по нашему мнению, недостаточное внимание уделяется производственной сфере.

Социально-экономические изменения двадцать первого века, происходящие в России, поставили науку и образование на тонкую грань выживания, обострив их скрытые и явные проблемы. Прорыв в разных сферах познания не находит своего отражения в образовательном процессе, что препятствует формированию ноосферного типа мышления, который является, по нашему мнению, вектором дальнейшего существования человечества в целом [5]. Назрела необходимость в интенсивном синтезе эколого-экономической науки и образования, преодоление диспропорции в их развитии.

Главная идея современной модернизированной системы непрерывного профессионального образования состоит в неиссякаемом потоке инвестиций в человеческий капитал, накопление интеллектуальной собственности, которые в своей совокупности составляют национальное богатство [6]. Укрепление надежды на умения, навыки и, полученные в результате непрерывного профессионального обучения, эколого-экономические знания, увеличение числа квалифицированных экологоориентированных менеджеров – единственный верный путь преодоления кризиса современности [7].

Разберем некоторые смысловые дефиниции, необходимые для полного понимания заданной проблематики.

Под эколого-экономическим образованием мы понимаем сложный многоступенчатый процесс передачи, овладения и реализации комплексных эколого-экономических знаний, умений и навыков, имеющий экоцентрическую направленность и способствующий готовности

обучающихся к принятию экологически обоснованных экономических решений [8].

Тенденции последнего десятилетия характеризуются разрывом между образовательным процессом и научными достижениями, особенно в эколого-экономическом направлении [9]. Эколого-экономическое образование значительно отстает от темпов эколого-экономического развития страны [10]. Проблема осложняется непоследовательно и постыжно проводимой реформой среднего специального образования и высшей школы [11]. В России по-прежнему недооценивается тот факт, что реформирование уровней эколого-экономического профессионального образования, включающего среднее профессиональное, высшее профессиональное (бакалавриат и магистратуру) и дополнительное профессиональное образование, осуществляется вне связи друг с другом, что это единый непрерывный образовательный процесс.

Игнорирование непрерывности профессионального образования с точки зрения эколого-экономического направления приводит к тому, что все сложности и противоречия, возникающие на уровне ссуза, не устраняются в университете и проявляются в других сферах общественной жизни [12].

Необходимо отметить, что экология далеко не во всех средних профессиональных образовательных организациях является обязательным предметом. Более того, в университетах в достаточном объеме преподаются самостоятельные дисциплинарные ветви экологии, которые регламентируют те или иные меры природоохранной деятельности [13]. Регламенты эти фактически не соблюдаются, а в случае наступления экологической катастрофы или аварии не являются эффективными [14]. По этой причине непрерывное эколого-экономическое профессиональное образование требует существенного реформирования – эколого-экономические дисциплины должны включать в себя комплексное изучение воздействия экономических факторов на среду, обучать методам проектирования, а также прогнозирования дальнейшего эколого-экономического развития страны [15]. Эколого-экономические дисциплины должны стать фундаментальной теоретической и практической основой функционирования квалифицированных специалистов, которые будут заниматься управленческой деятельностью, предвидеть экономические и экологические риски, минимизировать опасное антропогенное давление на биосферу, применяя при этом полученные в процессе эколого-экономического образования знания в профессиональной деятельности и в повседневной жизни.

К сожалению, далеко не все экологи-исследователи и экономисты-практики единодушны в том, что открывшийся в процессе профессиональной подготовки инновационный уровень эколого-экономических знаний – это необходимость, определяющая дальнейшее существование человека как вида [17]. В ситуации кризисного развития общества модель непрерывного эколого-экономического профессионального образования должна непременно измениться, что обусловлено рядом причин.

Беспрецедентные экологические открытия последних лет (получение воды из сухого воздуха, дороги из переработанного пластика, съедобная упаковка для воды, обнаружение глубоководных бактерий, способных нейтрализовать углекислый газ и др.) изменяют наши представления о природе и явлениях, происходящих в ней, раздвигают их границы и направляют в неожиданное русло. Эти открытия могут вывести цивилизацию на качественно новый уровень жизни, а с другой стороны таят в себе катастрофическую опасность в силу далеко непредсказуемых последствий этих открытий. Человек и так до неузнаваемости преобразовал биосферу, подчинив ее функционирование своим техногенным законам. Сложно определить грань в системе «опасно-безопасно»: мировые дискуссии не утихают в отношении

применения ГМО в качестве пищевых продуктов ввиду противоречивости полученных результатов многоаспектрального их анализа. Необходимо четко и принципиально оценивать новейшие экологические технологии, и такой многофакторный результат оценки можно получить только в процессе сложноорганизованной работы высококвалифицированного специалиста, обладающий определенным «багажом» эколого-экономической информации.

Благодаря экологическим инновациям эколого-экономическое образование создает потенциал, обеспечивая высокую конкурентоспособность страны на мировом рынке [18]. Определяющим фактором в данном вопросе выступают не материальные затраты, а востребованность новых идей, которые вне сомнения ожидаются от будущих выпускников вузов [19]. Смогут ли следующие поколения в условиях глобализации экономики решать непредвиденные проблемы, становится конкурентоспособными профессионалами, если не будут обладать необходимыми эколого-экономическими знаниями и умениями? Этот вопрос занимает ведущих ученых России.

Одна из проблем современного общества – реальная угроза глобального экологического кризиса [20]. Его постоянно учащающиеся проявления дают о себе знать на локальном уровне на протяжении последних десятилетий в разных регионах Земли (азиатское бурое облако, упавший в России метеорит, тотальные наводнения, резкие вспышки биологических эпидемий и т.д.). Ассимиляционный потенциал окружающей среды, ее способность к самовосстановлению практически сходит на нет. В процессе непрерывного эколого-экономического образования обучающиеся должны четко понимать ряд моментов, которые будут являться вектором их дальнейшей профессиональной деятельности – необходимо избавить Россию от так называемой «сырьевой зависимости», заместить ее на уникальный потенциал – человеческий и ресурсный одновременно [21]. Развивая данные стратегические направления, способные обеспечить экономическую и геополитическую безопасность, страна сможет укрепить нынешний и будущий потенциал человеческих потребностей без экологических потерь.

Эти решения должны приниматься высококвалифицированными специалистами в области эколого-экономического образования, и иметь четкое направление на улучшение качества жизни людей через восстановление общей среды обитания, повышения уровня ответственности на уровне предпринимательства и бизнеса [22]. Именно идеи, лежащие в устойчивом развитии с ноосферной ориентацией, должны стать национальной идеей прорыва и найти свое отражение в стратегии России 2050. Это предоставит возможности осуществлять реформы по опережающей, стратегически эффективной траектории.

Постепенное, возможно в некоторой степени даже неочевидное приближение экологической катастрофы, пока осознается в полной мере учеными и специалистами. Уже сейчас мы являемся свидетелями последствий реализации неграмотных решений «по преобразованию» природы – осушение болот, создание искусственных водохранилищ, выбросы веществ с пресловутыми кем-то давно установленными и давно не изменяющимися ПДК и т.д. Эколого-экономическое образование поэтапно разъясняет связь между безграмотной деятельностью людей и эколого-экономическими просчетами. В процессе непрерывного эколого-экономического профессионального образования необходимо воспитывать у будущего специалиста восприятия себя частью природы, укреплять идею соответствия потребностей общества возможностям биосферы. Примета нового времени – появление в крупных компаниях развитых стран новой должности – экологического менеджера [23].

Необходимость усиления внимания к непрерывному эколого-экономическому образованию объясняется низ-

кой грамотностью, подавляющей части населения в этой области. Особую тревогу вызывает полная безграмотность выпускников среднего профессионального образования, которые затем выбирают специальности экологического или экономического профиля. Россия пытается соответствовать концепции устойчивого развития, идет разработка проектов импортозамещения, но все важнейшие государственные решения принимаются политиками, которые далеки от области эколого-экономических знаний. По нашему мнению, решения такого уровня должны приниматься с учетом междисциплинарного и прогностического характера. Эколого-экономическая грамотность специалистов, которые условно можно назвать неэкологами, будет способствовать интеллектуальному обеспечению власти, формированию и правительственной ориентации общественного мнения.

Нами уточняется содержание понятие непрерывное эколого-экономическое профессиональное образование. Это качественно новый феномен непрерывной образовательной деятельности, имеющий четкую ориентацию на интегрирование экологии и экономики в процессе профессиональной подготовки, при котором экология выступает вектором экономического развития, а экономика является экологически безопасной.

Мы подчеркиваем важность такой категории как непрерывность, которая является не только проявлением преемственности образовательных программ, но и экологоориентированным способом расширения образовательной среды обучающегося, начиная с самого начала пути его профессионального становления. Отсутствие своевременной преемственности эколого-экономической науки и образования увеличивает пропасть между научными достижениями и уровнем просвещенности будущих специалистов, который требуется для их эффективной и рентабельной деятельности.

Образование – это кумулятивный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни личности обучающегося, являющийся неким продолжением науки, непрерывно взаимодействуя с ней [24]. Нами выделены и представлены следующие ориентиры модернизации и развития непрерывного эколого-экономического профессионального образования:

1. Будущие менеджеры, экономисты, предприниматели нуждаются в экологических знаниях, умениях применять их в профессиональной деятельности и бизнесе, делать их основополагающими при принятии стратегических решений развития своего дела [25]. Получение экологоориентированных знаний, а точнее их структурированного комплекса возможно только в процесс непрерывного эколого-экономического профессионального обучения, именно в интегрировании экологии и экономики, смысл которых небезосновательно объединён корнем «эко»-дом.

2. Необходимо обучать данный контингент навыкам прогнозирования и моделирования последствий, принимаемых ими бизнес решений, их влияние на биосферу и качество жизни, чем достигается воспитание личной ответственности.

3. Особенно важно формирование в процессе непрерывного эколого-экономического образования сформировать убеждения, что любое принимаемое решение, которое отразится на окружающей среде, не должно быть узковедомственным, а основываться на принципе междисциплинарности, включая экологический менеджмент, экологический аудит и др.

4. Нужно акцентировать внимание обучающихся на том, что биосфера является глобальной системой, совокупностью взаимосвязанных подсистем, изменения в которых приведет к полнейшей дезориентации ее функционирования [26]. Передача эколого-экономических знаний должна базироваться на системном формировании картины мира, которая, по признанию студентов гуманитарного педагогического вуза, у них отсутствует.

5. В процессе непрерывного эколого-экономического

го образования упор должен делаться не на контроль уровня полученных знаний, а на контроль и развитие эколого-ориентированного мышления. Надо научить студентов размышлять, сочувствовать, сопереживать, анализировать альтернативы, аргументировать свою позицию. Это непременно коснется их профессионального развития, будет способствовать карьерному росту и даст возможность работать не только себе во благо, но думать и о последующих поколениях.

6. Использование инновационных педагогических технологий и специальных форм обучения в процессе непрерывного эколого-экономического профессионального образования должно затрагивать не только рас­судок, но и эмоциональную сторону, чувствительность обучающихся.

7. Система подготовки профессионалов экономических специальностей должна быть направлена на осознанное предотвращение последствий хозяйственной деятельности, а также на всевозможную ликвидацию уже существующих последствий.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Таким образом, исходя из исследования, которые было проведено, можно подвести следующие итоги. В свете поставленных целей и задач непрерывного эколого-экономического профессионального образования, следует пересмотреть общепринятые представления о том, что необходимо считать достижениями научно-технического прогресса. Непрерывное эколого-экономическое образование системное, ассоциативное, в некоторой степени прогностичное, помогает сформировать эмоционально-ценностное отношение к природе, воспитать экологоориентированную личность. С каждым годом растет престиж экологических специальностей, в списке дисциплин, преподаваемых будущим экономистам, появилась качественно новая, молодая прогрессивная наука «Экологическая экономика», которая ознакомит обучающихся с методами, формами и средствами перехода от экстремального антропоцентризма к диалогу человека и природной среды, основанному на экологически этичном поведении и культуре, обогащённой новыми ценностными ориентациями. Координация этапов непрерывного эколого-экономического образования, четкое ориентирование на ценность эколого-ориентированных знаний и навыков – неизбежный этап на пути стратегической задачи формирования эколого-экономически грамотного специалиста-профессионала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Саламатов А.А. Эколого-экономическая безопасность России: будущее в ретроспективе. Часть первая // Социум и власть. 2015. №1 (51). С. 102-108.

2. Гордеева Д.С. К проблеме формирования эколого-правовых знаний // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. №3 (16). С. 99-102.

3. Апухтин А.С., Полещук В.С. Молодежное предпринимательство в России: Перспективы и пути развития // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2014. № 3 (16). С. 69-72.

4. Плужникова И.И., Самарина А.Л. Повышение эффективности государственного продвижения инновационной образовательной деятельности // Проблемы и перспективы социально-экономического развития государства и общества: Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Челябинск: Научно-издательский центр «Открытое знание». 2017. С. 52-59.

5. Гордеева Д.С. Формирование эколого-экономического сознания у будущих педагогов профессионального обучения // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. №1. С. 14-17.

6. Тюнин А.И. Эволюция непрерывного образования // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. № 3. С. 97-103.

7. Демцура С.С. Развитие человеческих ресурсов

организации / С.С. Демцура, К.А. Федорова, К.А. Дзюба // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 10-1. – С. 153-155.

8. Гордеева Д.С. К проблеме формирования эколого-правовых знаний в высшей школе // Молодежный научный форум. Нижний Новгород: Издательство Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. 2016. С. 33-35

9. Власова Е.С., Власова А.С., Демцура С.С. Сектор образовательных услуг как основа экономики знания // Прорывные экономические реформы в условиях риска и неопределенности: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 67-69.

10. Гордеева Д.С. Сетевое взаимодействие в области эколого-экономического образования // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. №3 (16). С. 99-102.

11. Саламатов А.А. Система непрерывного эколого-экономического образования молодежи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 5-17.

12. Демцура С.С. Формирование основ экономической культуры // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2012. – № 4. – С. 152-160.

13. Корнеева Н.Ю., Корнеев Д.Н. Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития // Гармоничное развитие личности: психология и педагогика: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2016. С. 4-9.

14. Гордеева Д.С., Савченко А.В. Эффективность экономики образования в условиях нарастающего экономического кризиса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 37-42.

15. Саламатов А.А. Инновационный аспект современного непрерывного образования // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2014. № 3(16). С. 52-63.

16. Гордеева Д.С. Становление бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 192 с.

17. Корнеев Д.Н. Роль педагогической инноватики в подготовке конкурентоспособного выпускника // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы Международной научно-практической конференции: 2011. С. 70-73.

18. Демцура С.С. Формирование представлений об этике бизнеса // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. № 3. С. 27-35.

19. Дмитриева Е.Ю., Демцура С.С. Сущность и роль человеческого капитала в экономике знаний // Генезис, формирование, развитие и прогнозирование экономических систем в России и за рубежом: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: НОО «Профессиональная наука», 2017. С. 135-152.

20. Саламатов А.А., Косенко С.С. К проблеме содержания школьного экономического образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2005. № 3. С. 195-200.

21. Тюнин А.И. Молодежный рынок труда и его развитие в Челябинской области // Фундаментальная и прикладная наука. 2016. № 1. С. 47-50.

22. Демцура С.С. Нравственно-экономическая ответственность как важная составляющая патриотического воспитания молодежи // Формирование российского патриотизма: опыт интернационализма XX века и современный этатизм Международная научно-практическая конференция (с элементами научной школы для молодежи): сборник научных трудов. – Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2017. – С. 46-51.

23. Дмитриева Е.Ю., Полуянова Л.А., Демцура С.С. Проблемы духовно-нравственного воспитания в современных условиях // Современные концепции развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 87-89.

24. Косенко С.С. Формирование нравственно-экономической ответственности старшеклассников: автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Челябинск: ЧГПУ, 2006. – 22 с.

25. Апухтин А.С., Панов С.С. Проблема развития студенческого предпринимательства // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2014. № 3 (16). С. 64-68.

26. Гордеева Д.С. Становление бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 25 с.

***Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет» по договору на выполнение НИР от 21.07.2017 г. №16-743***

*Статья поступила в редакцию 05.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37.013

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ НЕГАТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К НЕМЕДИЦИНСКИМ ДИЕТАМ

© 2017

**Грибанова Ольга Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин

**Щербакова Татьяна Геннадьевна**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
(400066, Россия, Волгоград, проспект Ленина, дом 27, e-mail: tmedico@yandex.ru)*

**Слесарева Марина Ивановна**, преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности  
Средняя школа №11

*(404263, Россия, Паласовка, улица Мира 9, e-mail: smi707@yandex.ru)*

**Сиротина Алеся Максимовна**, педагог дополнительного образования

*Муниципальное учреждение центр детского технического творчества  
(400038, Россия, Волгоград, улица Голубятникова 4, e-mail: alesyabum@gmail.ru)*

**Аннотация.** Использование различных немедицинских диет, как средства избавления от избыточного веса, приобретает сегодня все большее распространение, в том числе и в подростковой среде. Как следствие, отмечается рост таких видов аддиктивного поведения, как анорексия и булимия. Социальная значимость указанной проблемы определяет необходимость поиска ее решения, в том числе в сфере организации педагогических мер, направленных на профилактику использования подростками немедицинских диет как средства снижения веса. В настоящей статье представлены результаты работы специалистов научно-методического центра «Здоровья» Волгоградского государственного социально-педагогического университета по разработке технологии формирования у подростков негативного отношения к немедицинским диетам. Основными элементами данной технологии являются: знакомство подростков с эталонами красоты различных исторических периодов; создание условий для осознания подростками факта изменчивости эталонов красоты; обоснование роли средств массовой информации и телевидения в формировании современного эталона красоты; знакомство подростков с данными статистики, отражающими широкое распространение немедицинских диет как средства снижения лишнего веса; организация самостоятельной работы подростков по исследованию содержания наиболее популярных диет; создание ситуаций критической оценки информации о диетах посредством диалога; обоснование краткосрочности достигнутого по средствам диет результата. Реализация представленной последовательности педагогических действий в практике воспитательной работы способствует формированию у подростков негативного отношения к немедицинским диетам.

**Ключевые слова:** питание, немедицинская диета, технология, подросток

## TECHNOLOGY OF FORMATION OF TEENAGERS ' NEGATIVE ATTITUDES TOWARDS NON-MEDICAL DIETS

© 2017

**Gribanova Olga Viktorovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of environmental and biological education and medical-pedagogical disciplines

**Shcherbakova Tatyana Gennad'evna**, candidate of medical Sciences, associate Professor of environmental and biological education and medicopedagogical disciplines

*Volgograd state socio-pedagogical University  
(400066, Russia, Volgograd, Lenin Avenue, building 27, e-mail: olga.gribanova.2013@mail.ru)*

**Slesareva Marina Ivanovna**, the teacher-organizer of bases of safety of vital activity  
Middle school room 11,

*(404263, Russia, Pallasovka, Mira street 9, e-mail: olga.gribanova.2013@mail.ru)*

**Sirotnina Alesja Maksimovna**, teacher of additional education

*Municipal institution center of children technical creativity  
(400038, Russia, Volgograd, street Golubyatnikova 4, e-mail: olga.gribanova.2013@mail.ru)*

**Abstract.** Use of various not medical diets as means of disposal of excess weight, gets today the increasing distribution including among teenagers. As a result, growth of such types of addictive behavior as anorexia and bulimia is noted. The social importance of the specified problem defines need of search of its decision, including in the sphere of the organization of the pedagogical measures directed to prevention of use by teenagers of not medical diets as means of weight reduction. Results of work of specialists of the scientific and methodical center of "Health" of the Volgograd state social and pedagogical university on development of technology of formation at teenagers of negative attitude to not medical diets are presented in the present article. Basic elements of this technology are: acquaintance of teenagers to standards of beauty of various historical periods; creation of conditions for understanding by teenagers of the fact of variability of standards of beauty; justification of a role of mass media and television in formation of a modern standard of beauty; acquaintance of teenagers to the statistical data reflecting wide circulation of not medical diets as means of decrease in excess weight; organization of independent work of teenagers for a research of maintenance of the most popular diets; creation of situations of critical evaluation of information on diets by means of dialogue; justification of brevity of the result achieved on means of diets. Realization of the presented sequence of pedagogical actions in practice of educational work promotes formation at teenagers of negative attitude to not medical diets.

**Keywords:** food, not medical diet, technology, teenager

Питание – одна из основных составляющих здоровья человека. Правильное питание обеспечивает нормальный рост и развитие организма, способствует предотвращению заболеваний, продлению жизни, повышению работоспособности и помогает адаптироваться к неблагоприятным условиям окружающей среды [1]. Еще древнегреческий врач Гиппократ отмечал, что «если отец болен, ни он всегда известен, то всегда мать ее - пища» [2].

В то же время, ни одна другая сторона жизнедеятель-

ности человека не связана с таким количеством заблуждений, искажений, заведомо вредных и опасных увлечений, как питание [3]. Наше время изобилует модными теориями о том, что следует и не следует употреблять в пищу, как правильно готовить, когда и сколько следует есть. Каждая из этих теорий имеет убедительные доказательства своей «правильности» и самых ярких сторонников, каждая обещает своим последователям здоровье, красоту, долголетие. Особой популярностью пользуются

ся методики, обещающие быстрое избавление от избыточного веса, стройность и подтянутую фигуру. И это не случайно. Около 80% женщин в ходе множества опросов заявляют, что хотят похудеть. Причем недовольство своей фигурой (именно с точки зрения «лишнего» веса) распространено среди представительниц самых различных возрастных групп: от 13 до 30 лет [4].

Специалистами научно-методического центра «Здоровье» Волгоградского государственного социально-педагогического университета было проведено анкетирование среди школьниц 8-х-11-х классов г. Волгограда. Всего было опрошено 720 девушек в возрасте 13-17 лет. Результаты исследования показали, что 87% девушек недовольны своим весом, причем 79% из них считают свой вес избыточным. 12% опрошенных считают, что диета – единственный эффективный способ избавления от лишнего веса. 93% девушек рассматривают диету как эффективный способ похудения. 67% девушек хотя бы один раз в своей жизни пробовали «сидеть на диете».

Согласно результатам социологических исследований, проведенных в западных странах (США, Великобритания), в 35% случаев немедицинские диеты влекут за собой патологические самоограничения в питании, а в 20-25% случаев приводят к выраженным формам пищевой зависимости – анорексии и (или) булимии [5].

Необходимость поиска эффективных средств профилактики пищевой зависимости определила разработку нами технологии формирования у подростков негативного отношения к использованию немедицинских диет. Основные элементы данной технологии представлены ниже.

1. Знакомство подростков с эталонами красоты различных исторических периодов посредством демонстрации репродукций картин великих художников (Боттичелли (1482) «Рождение Венеры»; Джордоне (1510) «Сельский концерт»; Йорданс (1640) «Искушение Адама и Евы»; Буше (1743) «Триумф богини Венеры»; Бугеро (1879) «Рождение Венеры»; Гай Джонсон (1996) «Человеческий пейзаж»; Питер Блейк (2005) «Встреча Спайс Герлз и Элвиса»).

2. Создание условий для осознания подростками факта изменчивости эталонов красоты путем сравнения «идеальных» антропометрические показатели для женщин в различные исторические периоды, а так же посредством ярких исторических примеров. В частности: «Иван Грозный решив укрепить союз между Русью и Англией предложил руку и сердце английской королеве Елизавете. Та отказалась. Тогда Иван Грозный заинтересовался племянницей королевы Марией Гастингс, по слухам являвшейся первой красавицей Англии. Русский посол в Англии Федор Писемский получил от царя поручение: как следует рассмотреть кандидатку в царицы и сообщить в Москву, насколько она достойна этого титула. Но Елизавете не очень то и хотелось выдавать племянницу замуж за русского царя, славившегося жестокостью и частой сменой супруг (он был женат семь раз). По ее распоряжению на смотринах красавицу Гастингс подменяют рябой служанкой, и тут происходит то, что англичан повергло в недоумение: русский посол решает, что невеста хороша, поскольку «телом дородна и бела», хотя и рябовата, но в царицы вполне годится. Писемский уже готовил донесение царю, но тут ему сообщили, что англичане его провели и смотрел он не на ту, что надо. Тогда, применив средство всех времен и народов — подкуп, посол, наконец, увидел племянницу королевы, после чего в донесении в Москву написал: «А племянница ее страшным-страшна, бледна, как смерть, как смерть, худа — упаси бог взять такую в жены» [6].

3. Обоснование роли средств массовой информации и телевидения в формировании современного эталона красоты «красивая – значит худая», стереотипа, выгодного для существования сотен компаний, зарабатывающих огромные деньги на продаже средств для похудения.

4. Знакомство подростков с данными статистики, отражающими широкое распространение немедицинских диет как средства снижения лишнего веса.

5. Организация самостоятельной работы подростков по исследованию содержания наиболее популярных диет (леденцовая диета, гречневая диета, цветная диета, диеты знаменитостей, диета, основанная на подсчете калорий, диеты других стран и народов, диета, основанная на исключении мясных продуктов, сыроедение, бессолевая диета, монодиеты, чайная, апельсиновая, лимонная, винная, кофейная диета, диеты по группе крови, диета П. Брега, раздельное питание), выявлению положительных и отрицательных сторон их влияния на здоровье человека (при этом эффективность диеты как средства похудения не рассматривалась). Примеры исследовательских работ по указанной теме представлены ниже.

*Леденцовая диета и ее особенности:* Первый вариант: в день около 300 г нежирных сортов сыра, творога или йогурта и сколько угодно леденцов. Второй вариант: нельзя употреблять в пищу ничего, кроме леденцов. В обоих вариантах пить можно воду, несладкие чай и кофе [7].

*Аргументы «за»:* 1. Леденцы стоят сравнительно дешево. 2. Каждый раз, когда у вас появляется чувство голода, вы начинаете рассасывать леденец. В результате рот все время занят леденцами и вы просто физически не сможете съесть ничего другого. 3. Любоек к леденцам на большую часть оставшейся жизни у вас точно пройдет.

*Темы для размышления:* 1. А как же минералы и витамины? Даже леденцы, обогащенные витаминами, не смогут восполнить их суточную потребность. Кроме того, общеизвестно, что витамины лучше усваиваются, если поступают из естественных источников, а не из искусственно витаминизированных продуктов. 2. Значительное количество сладкого не может не отразиться на состоянии зубов.

*Аргументы «против»:* 1. При рассасывании леденца раздражаются рецепторы слизистой языка, что рефлекторно приводит к выработке организмом желудочного сока. Но поскольку наполнения желудка не происходит (ведь леденец полностью растворился во рту, а употребление другой пищи диетой не предусмотрено), соляная кислота желудка начинает активно воздействовать на слизистую оболочку самого желудка. В результате, вместе со стройной фигурой вы рискуете приобрести гастрит или язву желудка. 2. Повышенное потребление углеводов влечет за собой потерю запасов кальция в организме, для восполнения которой придется принимать кальцийсодержащие препараты.

*Вывод:* Леденцовая диета крайне негативно сказывается на здоровье (усиливает риск развития сахарного диабета, язвы, способствует появлению прыщей и пр.)

*Гречневая диета и ее особенности:* В течение 7-10 дней есть только гречку и ничего кроме гречки [7].

*Аргументы «за»:* 1. Наши предки называли гречку «царицей круп». Сегодня доказано, что гречка богата целым рядом минералов и микроэлементов (железом, кальцием, магнием, цинком, фосфором, йодом, медью и т.д.). 2. В гречке содержатся витамины группы В, витамины Р и Е. 3. Гречка отличается высоким содержанием фолиевой кислоты, которая укрепляет кровеносные сосуды и нормализует сердечную деятельность. 4. По содержанию белка гречка является абсолютным чемпионом среди растительных продуктов. 5. Благодаря калорийности крупы (примерно 320 ккал на 100г), поэтому гречневая диета не доставляет неприятных ощущений, связанных с постоянным чувством голода. 6. Главная польза гречки в том, что она содержит наименьшее количество углеводов по сравнению с другими крупами, но в тоже время богата клетчаткой, которая способствует качественной работе всей пищеварительной системы человека. 7. Гречка способствует очищению организма, ускорению обмена веществ и выведению шлаков и токсинов из кишечника. 8. Гречка — это один из продуктов

питания, который до сих пор не подвергался генной модификации. При выращивании её не используются химические соединения и пестициды, а значит, это — действительно экологически чистый продукт. 9. Не имеет никаких противопоказаний для употребления.

**Вывод:** Гречка — один из наиболее ценных продуктов питания растительного происхождения

**Темы для размышления:** 1. Гречка, несмотря на многообразие своих полезных свойств, все же не содержит весь набор питательных веществ, необходимых человеку. Например, непонятно, из каких источников в течение недели организм будет получать витамин А, или витамин С. А ведь эти вещества не менее необходимы для организма, чем содержащиеся в гречке витамины группы В. 2. Клетчатка — несомненно, полезный продукт, но ведь клетчаткой богаты не только гречка, но и другие продукты растительного происхождения. 3. Хватит ли вам силы воли, выдержать такие строгие и совершенно не оправданные с точки зрения диетологи ограничения?

**Аргументы «против»:** Гречневая диета — одна из самых нездоровых диет. Налицо колоссальный дефицит животного белка, многих витаминов и минералов.

**Вывод:** В рационе человека обязательно должны присутствовать молочные продукты, свежие овощи и фрукты, морепродукты, другие злаковые. Именно в сочетании с другими продуктами польза гречки для организма человека становится наибольшей

6. Создание ситуаций критической оценки информации о диетах посредством диалога. Диалог предполагает обращение к противоречиям в привычных и устаревших представлениях, столкновение различных концепций и их аргументаций. Посредством диалога становится возможным: а) раскрыть противоречия в привычных для подростков представлениях относительно немедицинских диет; б) создать условия для осознания подростками глубинных мотивов обращения человека к диете как попытки спрятаться от собственных комплексов, слабостей и недостатков; в) инициировать сомнения относительно престижности использования диет как определенной данности моде. Так, в рамках проведения тематической игры «Диеты в истории» участникам было предложено проанализировать отдельные исторические эпизоды, связанные с использованием диет. Например: «В 1820 году невероятную популярность получила укусная диета Байрона. Загадочный лорд Байрон, поступая в аристократический Тринити-колледж, был толстым увальнем. Но, несмотря на свою хромоту, он стал брать уроки фехтования и бокса, плавал, скакал верхом, играл в крикет в семи жилетах и в пальто, ел один раз в день, не прикасался ни к мясу, ни к пиву — и через год у него уже были видны ребра, а лицо просто светилось, поражая воображение дам интересной бледностью. Гимнастикой и воздержанием Байрон добился стройности, но не бросил своих упражнений, а еще ужесточил режим: добавил турецкие бани трижды в неделю, пил только воду, смешанную с \_\_\_ (назовите продукт), а ел один рис. Чтобы заглушить голод, жевал \_\_\_ (назовите продукт). Ответ: Пил только воду, смешанную с уксусом. Жевал табак [8]». В ходе обсуждения описанных фактов произошло столкновение нескольких позиций, отражающих характер отношения подростков к использованию диет. Андрей С. отметил, что «разочарован глубиной такого великого человека». Ему возразил Сергей М.: «Для того времени подобные заблуждения вполне объяснимы, люди были не особо грамотными». Елена Л.: «Ничего плохо в том, что человек хочет быть красивым нет. И время тут не причём». Николай М.: «Кому нужна красота, если из-за нее приходится тратить свое здоровье?». Анна В.: «Воду с уксусом и сейчас рекомендуют пить. Отличное жиросжигающее средство».

Последующие высказывания подростков носят рефлексивный характер, отражая изменения их личностной позиции в отношении возможности использования немедицинских диет:

«Мне фраза об интересной бледности вообще не понравилась. Ничего красивого в этом нет» — Николай М. «Не понимаю, зачем было здоровье так губить, когда сумел добиться такой популярности и известности. Худых много, а вот великих поэтов» — Сергей М. (высокая степень риска). Андрей С.: «А мне кажется он вообще не из-за диеты похудел, а из-за активного занятия спортом. «Вообще не понятно, как при таких нагрузках, табаке и уксусе он до 37 лет прожил. Занимался бы только поэзией и спортом, а не табаком и уксусом» — Женья Л.

7. Обоснование краткосрочности достигнутого по средствам диет результата. Приведем некоторые факты, которые могут быть использованы с этой целью педагогом:

- Около 90% людей, сидящих на разных диетах впоследствии набирают былые килограммы в среднем за пять лет.

- Научные факты. Если диета рассчитана на 1 неделю, риск снова набрать вес составляет 95%. Если диета рассчитана на 2 недели, риск 50-80%. Если диета рассчитана на 3 недели, риск - 20-50%. Если диета рассчитана на 4 недели, риск - 8-10%.

- Любая диета построена на сильном ограничении в каких-либо продуктах. Лишь некоторым обладателям недюжинной силой воли удается придерживаться столь резких ограничений долгое время. Подавляющее большинство людей, сидя на диете, только и думают, о том, что скоро диета закончится, и можно будет опять наслаждаться своей любимой едой [9].

- При любой диете организм вынужден адаптироваться к новому жесткому режиму питания. Необходимость «растянуть» пищу на более длительный период приводит к замедлению обмена веществ. Его показатели снижаются примерно на 20-30% по сравнению с показателями, которые были до диеты. В результате калории сжигаются медленнее. Когда человек прекращает диету и возвращается к обычным для него нормам питания, низкий обмен сохраняется еще некоторое время. Организм все так же медленно сжигает калории. Поэтому даже обычное количество еды в первое время после диеты приводит к появлению новых жировых отложений и новому резкому увеличению веса.

- Еще одна физиологическая причина низкой эффективности диет связана с особенностями самой жировой клетки нашего организма. Дело в том, что жировые клетки очень стабильны. Во время диеты они истощаются, сморщиваются, теряя жировую массу, однако не разрушаются. Для того, чтобы жировая клетка разрушилась требуется, как минимум, 3 — 6 месяцев! Но ведь диеты рассчитаны примерно на 3-4 недели! Поскольку структурные элементы жировых клеток сохраняются, при возврате к привычному режиму питания они вновь заполняются жиром [9].

8. Знакомство подростков с научным понятием «диета» и обоснование приоритетной роли рационального питания для безопасного и эффективного снижения веса. При этом педагог может использовать следующие аргументы: «Если диеты не работают, что поможет избавиться от лишнего веса? Ответ на этот вопрос, как ни странно, кроется в самом слове «диета». Диета — в переводе с греческого *diaita* означает «образ жизни». Рассмотрите несколько научных определений понятия «диета»: а) правила употребления пищи, по роду ее, качеству, количеству и времени; б) определенный режим питания; в) специально подобранный по количеству, химическому составу, калорийности и кулинарной обработке рацион питания. Как видите, ни в одном из этих определений ни слова не говорится об отказе от еды или от отдельных продуктов питания. Речь идет о правильном питании. Точнее, о правильном (рациональном) питании как неотъемлемой составляющей вашего образа жизни. Для того чтобы похудеть без ущерба для здоровья, необходимо разработать полноценный рацион, придерживаться которого вы сможете до конца жизни».



ни. Составить такой рацион под силу только профессиональному диетологу, с визита к которому и необходимо начинать борьбу за свою красоту и здоровье».

В целом, реализация представленной последовательности педагогических действий в практике воспитательной работы способствует формированию у подростков негативного отношения к немедицинским диетам как средству снижения веса.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Белов В.И. Энциклопедия здоровья. - М., 1993.
2. Бекетов А.Н. Питание человека в его настоящем и будущем. С.-П. 1993.
3. Марков, В.В. Основы здорового образа жизни и профилактики болезней: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Марков Валерий Васильевич. - М.: Акад., 2001. - 318,[2] с.
4. Батурин Л., Гаппаров М., Коровников К. Десять шагов к стройной фигуре, М.: Советский спорт, 1992. - 158 с.
5. Глинянова, И. Ю. Основы педагогической валеологии: проблемы и решения / Глинянова Ирина Юрьевна; Волгогр. гос. пед. ун-т. - Волгогра: Перемена, 1998. - 182 с.
6. Вардиман Е. Женщина в древнем мире. М., Наука, 1990 г.
7. Гурвич, М. М. Как быть здоровым или семь правил домашней диеты / Гурвич Михаил Меерович. - М.: Панорама, 1991. - 57, [3] с.
8. Гласе Д. Жить до 180 лет (пер. с англ) - М.: Физкультура и спорт, 1991. - 92 с.
9. Книга о здоровье (сборник под ред. Ю.П. Лисицина). - М.: Медицина, 1988, 509 с.

*Статья поступила в редакцию 02.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378:004.02

## АВТОМАТИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА КАК НОВАЯ ФОРМА КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ И УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

© 2017

**Гушина Оксана Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Прикладная математика и информатика»

**Панюкова Екатерина Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Прикладная математика и информатика»

**Аникина Оксана Владимировна**, кандидат технических наук, доцент кафедры

«Прикладная математика и информатика»

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: blue-waterfall@yandex.ru)

**Аннотация.** Для постоянного отслеживания рейтинговых показателей студентов и состояния учебно-воспитательного процесса с целью контроля учебных достижений студентов и управления образовательной деятельностью для получения планируемого результата необходимо применять мониторинг, к организации которого предъявляются все более высокие требования. При мониторинге успешности образовательного процесса не только выявляются основные закономерности в деятельности преподавателей и студентов, но и проводится их анализ для определения стратегии развития образовательной деятельности. Для грамотной обработки выявленных закономерностей нужен новый инструмент, способный решать задачи мониторинга в автоматизированном режиме. Автоматизация мониторинга может быть описана с использованием: 1) диаграммы потоков данных для выделения основных процессов взаимодействия между основными его участниками и основных хранилищ данных, предназначенных для аналитических отчетов, 2) диаграммы последовательности для демонстрации обмена сообщениями между участниками мониторинга с участием информационной системы. На основе рассмотренных моделей была реализована автоматизированная система мониторинга успеваемости студентов, направленная на сравнение вновь полученных результатов рейтинговых показателей с предыдущими данными для наглядного представления динамики успеваемости студентов и осуществления сравнительного анализа диагностических данных для установки и устранения недостатков в организации образовательного процесса на основе выполнения коррекционных действий и прогнозирования стратегии по обеспечению эффективности образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** мониторинг успеваемости, диаграмма потоков данных, автоматизированная система мониторинга успеваемости студентов, диаграмма последовательности, управление образовательной деятельностью, контроль учебных достижений.

## AUTOMATION OF MONITORING AS A NEW FORM OF CONTROL OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

© 2017

**Gyshchina Oksana Mihailovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair

«Applied Mathematics and Computer Science»

**Panyukova Ekaterina Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair

«Applied Mathematics and Computer Science»

**Anikina Oksana Vladimirovna**, candidate of technical sciences, associate professor of the chair

«Applied Mathematics and Computer Science»

*Togliatti State University*

(445667, Russia, Togliatti, street Belorusskaya 14, e-mail: blue-waterfall@yandex.ru)

**Abstract.** Monitoring is used to constantly monitor student ratings and get the planned result. With his help, the state of the educational process is assessed and the student's educational achievements are monitored. When monitoring the success of the educational process, the main regularities in the activity of teachers and students are revealed. With the help of monitoring, the main indicators are analyzed to determine the strategy for the development of the educational process. All this testifies that high demands are placed on monitoring organization. Therefore, we need a new tool that can solve the tasks of monitoring in automated mode. They can be an automated system. To simulate the automated system, the following were constructed: 1) a data flow diagram; 2) sequence diagrams. With the help of DFD, the main processes of interaction between the main monitoring participants and the main data stores, designed for analytical reports, were identified. Using the sequence diagram, the exchange of messages between monitoring participants with the participation of the information system was demonstrated. Based on the models reviewed, an automated system for monitoring student performance was implemented. This system is aimed at comparing the new received results of the rating indicators with previous data to graphically represent the dynamics of student performance. With its help, a comparative analysis of diagnostic data is carried out to find and correct deficiencies in the organization of the educational process. The automated system is aimed at identifying corrective actions and forecasting strategies to ensure the effectiveness of educational activities.

**Keywords:** monitoring progress, a flow diagram of data, an automated system for monitoring student performance, a sequence diagram, management of educational activities, monitoring of educational achievements.

С введением в вузе рейтинговой системы оценки учебной деятельности студентов как новой формы контроля и оценки учебных достижений студентов [1] у образовательного учреждения возникают дополнительные сложности, связанные с необходимостью осуществлять мониторинг успеваемости для каждого курса и каждой специальности [2]. Мониторинг обусловлен необходимостью постоянного отслеживания состояния учебно-воспитательного процесса с целью диагностики, анализа, коррекции, прогнозирования управленческих действий по достижению планируемого результата. Главным моментом в мониторинге [3, 4], понимаемом как «плановое динамическое отслеживание профессионального образовательного процесса», является диагностика

динамики профессионального развития студентов и внесение корректив в процесс профессионального образования [5]. Диагностирование качества знаний и умений студентов нуждается в систематическом отслеживании степени обученности с целью поэтапного решения учебных задач, установления и устранения пробелов в организации образовательного процесса с последующей коррекцией и прогнозированием содержания и технологии обучения. При мониторинге успешности учебной деятельности выявляются определенные закономерности в деятельности преподавателей и студентов, анализ которых позволяет выстраивать стратегию дальнейших действий, что позволяет представить студента не только как объект учебных действий, но и как субъект в органи-

зации образовательного процесса [6, 7].

Таким образом, определена проблема, направленная на поиск нового инструментария, способного осуществлять автоматизированный вариант решения основных задач образовательного учреждения по диагностике, прогнозированию и коррекции профессионального развития личности и процесса обучения. Таким инструментом, на наш взгляд, может быть автоматизированная система, предназначенная для мониторинга успеваемости студентов, вывода отчетных данных по выбранным группам за прошедший период обучения и сравнения результатов анализа с предыдущими периодами обучения. В данном контексте, мониторинг успеваемости студентов – это процесс взаимодействия сотрудника управления сопровождения учебного процесса и студентов, который характеризуется взаимодействием обеих сторон [8]. В данном процессе участвуют два субъекта, каждому из которых предоставлены свои функции:

- 1) с точки зрения студента мониторинг успеваемости включает: предоставление разрешения на обработку персональных данных и просмотр отчетных документов;
- 2) с точки зрения сотрудника управления сопровождения учебного процесса мониторинг направлен: на определение целей, выбор инструментария, сбор/импорт данных о посещаемости и успеваемости студентов, обработку полученных данных, анализ полученных данных и формирование отчетных документов.

Пользуясь терминологией теории графов можно сказать, что процессы – это декомпозиция в «глубину», а внутренние участники – декомпозиция в «ширину» [9], это позволяет с использованием методологии графического структурного анализа DFD (Data Flow Diagrams) и программных средств описать анализ мониторинга в виде диаграмм для наглядного представления бизнес-процессов [10].

На рис. 1 представлена модель мониторинга успеваемости студентов с использованием диаграммы потоков данных DFD [11], описывающей внешние по отношению к системе источники и адресаты данных, логические функции, потоки данных и хранилища данных, к которым осуществляется доступ [12].

трудник управления сопровождения учебного процесса» и «Студент», основные процессы взаимодействия между ними и предполагаемые хранилища данных, предназначенные для подготовки отчетов, анализа бизнес-процессов с целью поддержки принятия решений.

Согласно представленной модели основной алгоритм, описывающий процесс мониторинга успеваемости студентов, включает в себя последовательность следующих шагов:

1. От внешней сущности «Сотрудник управления сопровождения учебным процессом» передается поток данных «Потребность в мониторинге качества», преобразование которых в технологическом процессе «Определение целей исследования» формирует выходные данные, помещаемые в хранилище «Архив приказов».
2. Из хранилища данные передаются в процесс «Выбор инструментария», позволяющий преобразовать поток выходных данных для последующей обработки технологическим процессом «Собрать данные о посещении и успеваемости студентов», в который поступают данные от внешней сущности «Студент».
3. Обработанные данные помещаются в архив данных студентов для последующей работы технологического процесса «Обработать полученные данные».
4. Вновь сформированный поток данных из процесса «Обработать полученные данные» передается в хранилище «Архив обработанных данных».
5. Из хранилища данных поток подается для обработки в технологическом процессе «Проанализировать полученные данные».
6. Обработанные данные помещаются в архив «Архив оценок качества».
7. Из архива оценок качества поток «Оценка качества» передается к внешней сущности «Студент».
8. От процесса «Проанализировать полученные данные» сформированный поток данных передается процессу «Сформировать отчетность», в результате работы которого обработанные данные отправляются в архив «Архив отчетов», а затем к внешней сущности «Сотрудник управления сопровождения учебного про-

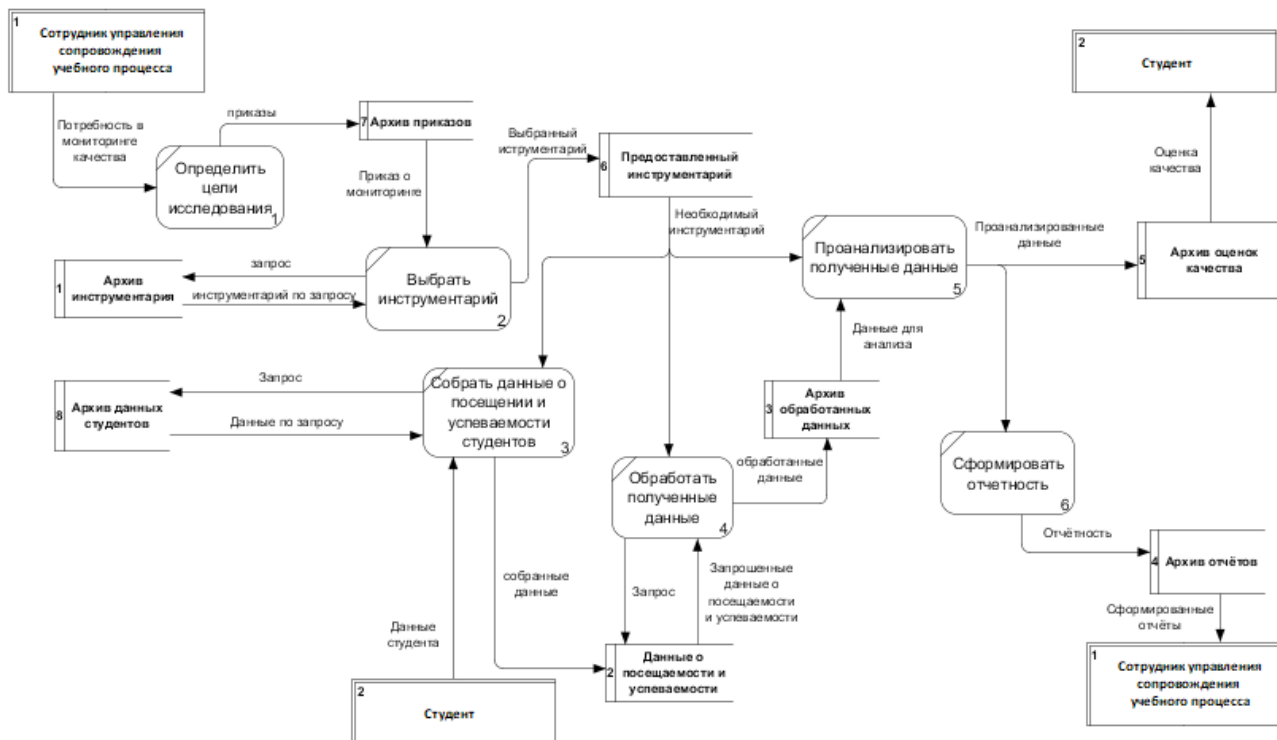


Рисунок 1 – Диаграмма потоков данных «Мониторинг успеваемости студентов»

цесса».

Анализ предложенного алгоритма позволяет выделить основные функции, которые должна выполнять автоматизированная система мониторинга успеваемости

студентов (АСМУС):

- прием заявок;
- выбор инструментария;
- сбор данных о посещаемости и успеваемости студентов;
- обработка полученных данных;
- анализ полученных данных;
- формирование отчетов.

Исходя из обозначенных функций, можно определить основную последовательность действий, выполняемых сотрудниками образовательных организаций по осуществлению мониторинга успеваемости студентов:

1. Сотрудник управления сопровождения учебного процесса получает заявку на осуществление мониторинга успеваемости студентов.
2. Заявка обрабатывается непосредственно при помощи автоматизированной системы мониторинга.
3. Сотрудник управления сопровождения учебного процесса при помощи автоматизированной системы осуществляет обработку и анализ полученных данных.
4. Сотрудник управления сопровождения учебного процесса в зависимости от поступившей заявки производит формирование электронной/печатной отчетной ведомости.

Взаимодействие между объектами и субъектами в автоматизированной системе мониторинга успеваемости студентов осуществляется по следующему сценарию:

- 1) от *студента* передаются персональные данные в АСМУС;
- 2) в АСМУС осуществляется регистрация студента и формируется персональный ID студента;
- 3) *сотрудник* управления сопровождения учебного процесса передает заявку на мониторинг успеваемости студентов;
- 4) АСМУС производит мониторинг успеваемости студентов и предоставляет результат мониторинга *сотруднику* управления сопровождения учебного процесса;
- 5) *сотрудник* управления сопровождения учебного процесса утверждает предоставленный результат мониторинга и передает заявку в систему на формирование отчетных документов;
- 6) АСМУС формирует отчет и возвращает сформированную отчетную ведомость.

На рисунке 2 изображена диаграмма последовательности [13], на которой показан процесс взаимодействия объектов/субъектов [14], а также обмен сигналами и сообщениями между ними.



Рисунок 2 – Диаграмма последовательности управления сопровождения учебным процессом по осуществлению мониторинга успеваемости студентов

Представленная диаграмма последовательности наглядно отражает возможности автоматизированной системы по осуществлению мониторинга успеваемости студентов [15] по заданным в заявке критериям и формированию отчетных документов с функцией вывода их на печать. В работе системы мониторинга нет ограничения

по количеству обрабатываемых заявок, что означает возможность одновременной обработки сразу нескольких заявок на мониторинг с разных рабочих станций и способствует повышению объемов и скорости обработки поступающих заявок. Кроме того, в автоматизированной системе мониторинга успеваемости студентов должна быть предусмотрена функция просмотра и повторной печати ранее сформированных и помещенных в архив отчетных документов.

Рассмотренные модели/диаграммы были положены в основу реализации автоматизированной системы мониторинга успеваемости студентов, результаты работы которой представлены на рис. 3-4. На рисунках отображены автоматически сформированные графики успеваемости по дисциплине и сравнительный график по двум группам для наглядного анализа успеваемости студентов разных курсов по одной дисциплине.

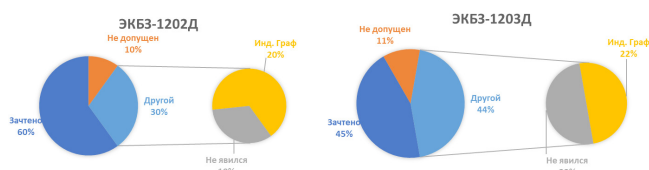


Рисунок 3 – Графики успеваемости групп по дисциплине



Рисунок 4 – Сравнительный график успеваемости групп по дисциплине

В автоматизированной системе мониторинга успеваемости студентов предусмотрены вывод анализируемых данных по выбранной группе за отчетный период обучения и сравнение вновь полученных результатов рейтинговых показателей с предыдущими данными. Система позволяет продемонстрировать наглядное представление динамики успеваемости студентов для контроля их учебных достижений [16].

Таким образом, автоматизированная система мониторинга успеваемости студентов имеет широкий функционал для управления процессами сопровождения учебного процесса, тем самым обеспечивая сокращение временных затрат на мониторинг успеваемости, формирование отчетных документов и их вывод на печать. Сравнительный анализ полученных в ходе мониторинга диагностических данных позволяет установить и устранить недостатки в организации образовательного процесса на основе выполнения коррекционных действий и спрогнозировать дальнейшее содержание и технологии обучения, выстроить стратегию последующих действий по обеспечению эффективности образовательной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ким Н. Ф. Рейтинговая система оценки успеваемости студентов вуза как фактор повышения качества образования // Молодой ученый. 2015. №17. С. 535-537.
2. Спешилова Н.В. Мониторинг успеваемости студентов как одно из направлений оценки качества си-

стемы управления в вузе // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU. 2006. №20. С.388-400.

3. Masino, S., & Niño-Zarazúa, M. What Works to Improve the Quality of Student Learning in Developing Countries? // International Journal of Educational Development. 2016. № 48. P. 53-65.

4. Wang P. Design of the monitoring and analysis system of the Internet Education Public Sentiment / P. Wang, M. Zuo and L. Diao, // 2nd International Conference on Future Computer and Communication, Wuhan, 2010. P. 571-574.

5. Иващенко О. Н. Мониторинг качества обучения студентов как средство управления образованием / О. Н. Иващенко // Сб. докладов фестиваля «Открытый урок». – М. : Издательский дом «Первое сентября», 2009. С. 62-66.

6. Середняк М.М. Моніторинг успішності іноземних студентів підготовчого відділення при вивченні фізики // Socialinis ugdymas / social education. 2013. № 4 (36). С. 214-221.

7. Ходанович А.И., Сорокина И.В., Соколов Д.А., Есаулова Е.Е. Технологии мониторинга успешности студентов в интерактивной образовательной среде // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (часть 8). С. 1774-1778.

8. Зинченко В.О. Мониторинг качества учебного процесса в вузе: результаты эксперимента // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. №4. С.188-192.

9. Кознов Д. В. Основы визуального моделирования / Д. В. Кознов. – М: Интернет-Университет Информационных Технологий; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 248 с.: ил. – (Серия «Основы информационных технологий»).

10. Наумова Н.А. Моделирование информационной системы управления качеством образования // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. 2011. № 1. С. 164-169.

11. Minyi Guo Automatic Transformation from Data Flow Diagram to Structure Chart // Software Engineering Notes. 1997. Vol. 22, No. 4. P. 44-49.

12. Красильникова М. В. Проектирование информационных систем / М.В. Красильникова. – М.: МИСиС, 2008. – 106 с.

13. Чеботарёв В. Г., Громов А. И. Автоматизация процесса обучения // Бизнес-информатика. 2014. №4 (30). С.45-52.

14. Волик О. Н. Алгоритмы информационно-средового взаимодействия субъектов в системе образования // ОТО. 2011. №4. С.448-456.

15. Письменкова Т.А. Особенности автоматизированной тестовой технологии контроля достижений студентов // Вестник Академии знаний. 2014. № 2 (9). С. 105-111.

16. Драгуновская О.И. Использование автоматизированной системы мониторинга студентов как фактор улучшения процесса образования / О.И. Драгуновская, В.О. Журин // Материалы XXI Молодежной международной научно-практической конференции «Интеллектуальный потенциал XXI века: степени познания». – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. С. 102-105.

*Статья поступила в редакцию 08.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2017

**Даминава Арафамо Искандаровна**, соискатель кафедры педагогики

*Кулябский государственный университет имени А. Рудаки*

*(735360, Республика Таджикистан, Куляб, ул. С. Сафарова 16, e-mail: e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются сложности и затруднения молодых и начинающих учителей в педагогической деятельности. По мнению автора, знание общих и распространенных затруднений в педагогической деятельности помогает профессиональной адаптации молодого педагога и играет большую роль в его становлении. Автором выделен перечень основных требований к учителю, обеспечивающих успешное осуществление педагогической деятельности, и именно с этих позиций рассмотрены профессиональные, психолого-педагогические и акмеологические предпосылки эффективной адаптации молодого учителя. Таким образом, автор обоснованно констатирует, что знание и понимание наиболее общих и распространенных затруднений в педагогической деятельности помогает их преодолению и даёт возможности для профессионального и личностного роста молодых учителей.

**Ключевые слова:** адаптация, педагогическая деятельность, профессиональные затруднения, молодой педагог, общение, учебно-воспитательный процесс.

## SEVERAL PROBLEMS OF YOUNG TEACHERS ADAPTATION WHILE THEIR PRACTICAL ACTIVITIES

© 2017

**Daminova Arafamo Iskandarovna**, applicant of department of pedagogy

*Kulob State University of A. Rudaki*

*(735360, Tajikistan, Kulob, S. Safarova street 16, e-mail: e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Abstract.** In the article considered pedagogical activity's difficulties of young teachers. According to the author, knowledge of the general and widespread difficulties helps with pedagogical activity to professional adaptation of the young teacher and plays a large role in his formation. The author selected the main requirements list to the teacher providing successful implementation of pedagogical activity and from these positions considered professional, psychology, pedagogical and personal acmeology prerequisites of young teacher's effective adaptation. Thus, the author reasonably notes that knowledge and understanding of the general and most widespread pedagogical activity's difficulties helps to overcoming its and gives opportunities for young teacher's professional and personal growth.

**Keywords:** adaptation, pedagogical activity, professional difficulties, young teacher, communication, teaching and educational process.

В настоящее время возрастающее значение приобретает совершенствование системы школьного образования. Решение этой задачи основано на всестороннем улучшении качества подготовки учительских кадров, призванных поднять на новый уровень обучение и воспитание подрастающего поколения. Попадая в современный педагогический коллектив, молодой учитель неизбежно ощущает многообразие связей конкретного содержания профессиональных, моральных и этических принципов, сформированных учебой в вузе и их некоторое расхождение с требованиями учебного процесса в школе. Это, естественно затрудняет его активную педагогическую деятельность.

Психолого-педагогическая подготовка молодых, начинающих учителей является составной частью учебно-воспитательного процесса вуза, направленного на совершенствование их профессионально-значимых качеств личности и создание общей основы для понимания педагогических явлений и активного участия в педагогической деятельности образовательного учреждения. Современные требования к личности учителя общеобразовательных порождают множество проблем, в частности проблема адаптации к педагогической деятельности.

В этой связи решение проблем адаптации молодых, начинающих учителей к педагогической деятельности позволит значительно сократить срок их «вхождения» в педагогический коллектив, сделать его более эффективным, а также позволит найти более рациональные формы и методы совершенствования практической психолого-педагогической подготовки молодых учителей в общеобразовательных учреждениях.

Как известно, эффективность педагогической деятельности учителя во многом зависит от наличия у него определенных качеств, в частности целого ряда эмоциональных и коммуникативных свойств. Педагогическая профессия отличается от многих других профессий тем, что адаптационный период протекает очень сложно. Оказавшись в новом педагогическом коллективе, молодой учитель попадает в адаптационную ситуацию. Хотя ценностные ориентации педагогического коллектива

практически однотипны в силу общности социальных установок общества, традиции, социально-психологический климат коллектива неодинаковы. Успех деятельности молодого специалиста во многом зависит от умения войти в систему отношений конкретного педагогического коллектива. Осложняет ситуацию то, что не сразу могут установиться необходимые контакты, доверительные отношения молодого специалиста с педагогическим и ученическим коллективом. Эта важная проблема адаптационного периода, сложность решения которой нередко ведет к профессиональной неуверенности, а иногда даже к разочарованию в выбранной профессии. Обусловлено это многими причинами как объективного (психологический климат педагогического коллектива, материальная оснащенность школы, условия труда и быта), так и субъективного характера (уровень подготовленности, педагогическая направленность и др.)

Каждой профессии, особенно профессии учителя, предъявляется перечень необходимых требований. В целях успешного осуществления педагогической деятельности учитель должен:

1. Иметь широкую профессиональную подготовку, т.е. в совершенстве знать основы преподаваемого предмета.
2. Владеть специальными психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками.
3. Уметь планировать урок, знать методику его проведения.
4. Уметь правильно вести и оформлять документацию, учитывать результаты проводимой работы.
5. Регулировать потребности учащихся и предъявлять им обоснованные требования.
6. Обладать профессиональными качествами, признаками которых являются: осознание значимости профессии учителя, интерес к педагогической работе, желание заниматься этой деятельностью, возрастающая потребность в общении с детьми, любовь к детям.

К сожалению, в современном быстро меняющемся мире, инновации и нововведения в обучении и воспитании, не всегда соответствуют ожиданиям и мечтам мо-

лодых учителей в области образования и культуры. Эти инновации не всегда полностью и однозначно отражают ценные тенденции и направления развития учащихся и молодежи. Они зачастую не могут быть достаточными и соответствовать желаниям и усилиям молодых учителей по исполнению и решению профессиональных задач с учетом интересов учащихся. С этих позиций и с этой точки зрения теоретических и методологических основ развития непрерывной системы образования в условиях информационного общества на передний план выходят проблемы создания профессиональных, психолого-педагогических и акмеологических предпосылок для эффективного становления и развития профессиональной деятельности молодого учителя.

Педагогическая профессия отличается от многих тем, что адаптационный период протекает очень сложно [1, 2, 3]. Всестороннее исследование и анализ проблем адаптации молодых, начинающих учителей позволит разработать специальные программы развития и совершенствования профессионального мастерства молодых учителей, исправить и скорректировать программы по подготовке учителей в системе педагогических вузов, поддержать учителей в условиях введения инноваций в системе образования.

Для управления процессом профессиональной адаптации необходимо выявить сложности и затруднения молодых учителей в педагогической деятельности. При этом сложности и затруднения в педагогической деятельности начинающих учителей являются негативными показателями в организации профессиональной подготовки педагогических кадров в системе непрерывного педагогического образования и отрицательно характеризуют профессиональное мастерство и ответственность молодого учителя. Они постоянно должны находиться в поле зрения и наблюдения, что даёт возможность выявить ошибки и упущения в подготовке педагогических кадров, а также позволяют определить и уточнить основные профессиональные компетентности, которыми должен овладеть будущий учитель.

Как показал опыт работы вузов Республики Таджикистан, а также результаты проведения опросов и наблюдений за деятельностью молодых учителей к основным затруднениям в профессиональной деятельности относятся:

- проблемы разработки новых учебных программ;
- методическая поддержка обучения и воспитания;
- применение инновационных методов и технологий обучения;
- активизация учащихся в процессе обучения и воспитания;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и т.д.

Решая проблемы профессиональных затруднений молодых и начинающих учителей, следует отметить, что в процессе организации профессиональной деятельности и создании многосторонних отношений в педагогическом коллективе возникают несоответствия между решениями и личными целями молодого учителя в процессе деятельности в учебном учреждении с целями и требованиями других субъектов педагогического процесса (учителя и учащихся). При этом молодые учителя встречаются со сложностями и затруднениями в основном при организации и создании взаимоотношений с учащимися. Эти противоречия, по нашему мнению, являются важнейшим фактором возникновения сложностей и затруднений у начинающих учителей в процессе организации и реализации процесса обучения и воспитания в школьной среде.

Кроме того, молодые учителя сталкиваются с предметными проблемами, у них зачастую отсутствуют умения и способности принятия положительных решений. Так, например, одним из наиболее часто наблюдаемых затруднений является неумение использовать различные технологии организации отношений и взаимной де-

ятельности с родителями в соответствии с требованиями процесса обучения и воспитания.

Как показал анализ трудностей адаптации молодых учителей, их характер, как правило, совпадает с недостаточной подготовленностью выпускников вузов к педагогической деятельности. Некоторые аспекты деятельности (подбор заданий к теме; предвидение характера трудностей у учащихся при усвоении новой темы; контакт с классом; соотнесение изучения учебного материала с внеклассной работой учащихся; использование межпредметных связей на уроках; воспитательная работа с учащимися; применение технических средств обучения на уроках) независимо от стажа, даже после 4-5 лет педагогической работы вызывают у молодых учителей значительные затруднения. В этой связи у них возникает постоянное ощущение трудности, напряженности, неудовлетворенности собой.

Процесс адаптации протекает очень сложно, и у разных учителей по-разному, но все они нуждаются в руководстве. Учет вышеуказанных факторов позволяет привести в действие основные механизмы адаптации:

- физиологический - как перестройка сложившегося внутреннего стереотипа в соответствии с изменениями во внешнем стереотипе;
- психологический - как изменение привычного способа поведения и образа жизни;
- социально-психологический - как перестройка и установление бездефектных отношений личности с коллективом.

В педагогическом процессе между учителем и окружающими образуется система связей и отношений, которая приобретает устойчивый характер и во многом определяет эффективность профессиональной адаптации. Изучение этих отношений, их возникновение и развитие дает возможности молодым учителям найти наиболее рациональные пути управления педагогическим процессом.

Среди профессиональных педагогических затруднений встречаются следующие сложности: отсутствие способностей восстановления связей и отношений с классом (учащимися); неспособность осознания и понимания психологического положения учащихся; сложности в управлении отношений в процессе проведения занятий и уроков; неспособность организации взаимных отношений и их реализация в соответствии с педагогическими задачами; сложности в процессе речевых и разговорных отношений, передачи чувственных отношений; сложности в управлении своим душевным состоянием [4, с. 92].

Таким образом, сложности и затруднения в педагогической деятельности являются отражением объективно-субъективных факторов, выступают в качестве противоречивых педагогических задач, движущей силой его развития, необходимости их возникновения и действия. Следовательно, противоречия и несоответствия являются не только источником развития учебно-воспитательного процесса, но и в определенных условиях могут стать причиной отставания. Эта роль противоречивости и несоответствия сложностей и затруднений в педагогической деятельности выступает как показатель противоречивости процесса обучения [5, с. 11, 17, 60].

У молодых начинающих учителей общеобразовательной школы наибольшие затруднения вызывают следующие виды деятельности: приобретение новых идей (нововведения, инновации) в современной психологии и педагогике, новые методические способы и приемы обучения, передовая практика обучения предметам, творческая работа [6].

Основные затруднения, возникают также в процессе использования новой техники во время преподавания школьных предметов, при усовершенствовании методики обучения, в определении и анализе состояния и положения учащегося в учебно-познавательной деятельности, анализа его душевного состояния в процессе за-

нятий и во внеклассной деятельности.

Одной из важнейших и сложнейших психолого-педагогических проблем, с которой встречаются начинающие учителя в своей деятельности, является проблема затруднений, возникающих в процессе общения и организации межличностных отношений с учащимися. Самой важной проблемой в изучении и в преодолении этого затруднения, является тот факт, что сложности и затруднения в общении могут иметь в своей основе субъективные факторы, которые могут создавать воображаемую трудность, поэтому если это для одной группы учителей является затруднением, то для другой группы, она вообще ничего не означает.

При этом если личность учителя для учащихся не является значимой, то межличностные отношения учителя и учащихся останутся только в формальном виде. Если межличностные отношения построены на взаимном уважении, то это повышает эффективность учебно-познавательной деятельности, в противном случае - негативные межличностные отношения могут отрицательно повлиять на педагогическую и образовательную деятельность.

Анкетирование и опросы, проведенные нами среди учителей общеобразовательных школ г. Куляба и среди преподавателей Кулябского государственного университета имени А.Рудаки, а также в педагогическом и медицинском колледжах г. Куляба свидетельствуют о том, что применение диалогических технологий в процессе обучения не являются столь уж значимыми по сравнению с другими затруднениями. Большинство опрошенных молодых преподавателей предпочитают традиционные виды деятельности в процессе чтения лекций, проведении семинаров и практических занятий, так как в этом случае, по их мнению роль учителя является решающей и важной. Проведенный опрос показал, что большинство преподавателей - 54 % часто используют технологию диалогического общения при обучении, редко используют её 32%, и в единичных случаях - 14 %. Реализация принципов диалогического общения в процессе обучения может стать одним из эффективных путей преодоления затруднений в педагогической деятельности молодых и начинающих учителей общеобразовательных учреждений.

Педагогическая деятельность является длительным и разносторонним процессом, поэтому в процессе её реализации и развития, молодые и начинающие учителя могут встречаться со многими затруднениями. Поэтому раскрытие и нахождение основных ключевых затруднений имеет большое значение для молодых и начинающих учителей. Знание и понимание общих и распространенных затруднений в педагогической деятельности помогает их преодолению, так как молодые и начинающие учителя осознают свои ошибки и недостатки, они самостоятельно анализируют результаты своей деятельности, что даёт возможности для профессионального и личностного роста учителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г., Папушина А.В. Социально-профессиональная адаптация начинающих преподавателей вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 79-83.
2. Трещев А.М., Сергеева О.А. Развитие профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 220-224.
3. Кантеева А.Р. Комплексный процесс адаптации молодых специалистов в профессиональную среду организации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 58-61.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. - М.: Просвещение, 1987.-190 с.
5. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. - М.: Педагогика, 1983. - 129 с.

6. Максимова Э. А. Структурные компоненты педагогического знания учителя и их роль в организации процесса обучения // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л., 1975. - Вып. 2. - С. 168-171.

*Статья поступила в редакцию 30.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



УДК 377.44

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ РАБОТЫ  
С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

© 2017

**Ахметжанова Галина Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой  
«Педагогика и методики преподавания»**Долгова Виктория Викторовна**, магистрант  
Тольяттинский государственный университет

(445051, Россия, Тольятти, улица Фрунзе, 2г, e-mail: vikadima88@mail.ru)

**Аннотация.** Важной задачей современного образования в России является сохранение и развитие творческого потенциала одаренных детей, совершенствование выявления и организации непрерывного сопровождения одаренных детей в условиях современного образовательного пространства. Несмотря на большую востребованность квалифицированных учителей, способных проводить эффективную работу по выявлению и развитию одаренных детей, уровень их профессиональных компетенций в области работы с одаренными детьми не удовлетворителен. Подтверждением этого являются результаты исследований, которые показывают, что у педагогов существуют проблемы при работе с такой категорией детей. Это связано, как считают авторы, с отсутствием необходимых знаний об одаренных детях и несформированности важных качеств личности и профессиональных навыков для работы с ними. Сформированность профессиональных компетенций учителей для работы с одаренными детьми невозможна без специальной подготовки, которая на сегодняшний день имеет ряд проблем, связанных с отсутствием утвержденных подходов и технологий к организации данного процесса. Статья предназначена для руководителей и методистов образовательных организаций, специалистов центров повышения квалификации и педагогов.

**Ключевые слова:** одаренный ребенок, подготовка учителей, проблемы подготовки, личностно-деятельностный подход, компетентностный подход, формирование компетенции, программа повышения квалификации.

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS FOR WORK  
WITH GIFTED CHILDREN**

© 2017

**Ahmetzhanova Galina Vasilyevna**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Chair  
of «Pedagogy and teaching methods»**Dolgoва Victoria Victorovna**, master student  
Togliatti state University

(445051, Russia, Togliatti, street Frunze, 2g, e-mail: g.v.vikadima88@mail.ru)

**Abstract.** An important task of modern education in Russia is to preserve and develop a creative potential of gifted children, to improve an identification and organization of continuous support of gifted children in a modern educational environment. The future of the Country depends on our children, whose potential will subsequently ensure the development of the economy and the government as a whole, and a teacher is the key figure in creating an educational environment that contributes to the development of creative nature of a gifted child, figure that makes special demands on his professional and personal preparation. This is confirmed by the results of studies that show that teachers have problems when working with such a category of children. According to the authors, this is due to the lack of necessary knowledge about gifted children and the lack of formation of important personal qualities and professional skills for working with them. The formation of teachers' professional competences for working with gifted children is impossible without special training, which today has a number of problems associated with lack of approved approaches and technologies to organize this process. The article is intended for managers and methodologists of educational organizations, specialists of advanced training centers and teachers.

**Keywords:** gifted child, teacher training, training problems, personal-activity approach, competence approach, competence formation, advanced training program.

Качественный скачок в развитии новых технологий повлек за собой потребность общества в людях, способных нестандартно решать новые задачи. Прогрессивное развитие невозможно без поддержания и обеспечения интеллектуального потенциала страны. По этой причине возникает необходимость формирования личности, способной гармонично существовать в современном обществе и активно влиять на его жизнь. Это приводит к тому, что развитие системы поддержки одаренных детей является приоритетным направлением модернизации образования.

Ретроспективный анализ понятия «одаренность» позволил сделать вывод, что существует несколько подходов к определению его сущности и значения. Одаренность приписывали качествам психики, природной одаренности, при изучении использовались абстрактные умозаключения и экспериментальные подходы. «Рабочая концепция одаренности» ученых России определяет данный термин как качество психики, которое позволяет человеку достигать выдающихся результатов в определенной деятельности [1]. Одаренность развивается под влиянием социума на основе качеств, заложенных природой. Для эффективного развития необходима определенная благоприятная среда, которая может способствовать развитию одаренных детей. Это одна из главных задач образования на сегодняшний день, решение которой требует качественной подготов-

ки педагогов.

В профессиональном стандарте «Педагог» приводятся конкретные требования к квалификации педагога, которые складываются из профессиональных компетенций. Однако существует необходимость в его актуализации в связи с формированием компетенций, касающихся работы с одаренными детьми [2-6].

Стоит отметить, что в данном аспекте процесс подготовки учителей требует решения ряда проблем:

- нет единого подхода к определению одаренности;
- не прописаны требования к личностным и профессиональным качествам педагога, работающего в данной сфере;
- подготовка педагогов, работающих с одаренными детьми, не имеет единой системы.

В связи с этим существует несколько аспектов подготовки учителей, работающих с одаренными детьми, требующих внимательного изучения:

- теоретический аспект обучения (содержание подготовки);
- когда начинать обучение педагогов, работающих с одаренными детьми: в процессе получения высшего образования или при повышении квалификации?

- какая технология позволит наиболее эффективно подготовить педагогов?

К наиболее обоснованным подходам к подготовке педагогов в данной сфере в системе повышения квалифи-

кации относят личностно-деятельностный и компетентный подходы [7-12]. Личностно-деятельностный подход предполагает подготовку, которая направлена на развитие личностных качеств профессионала [13, 14]. В свою очередь, компетентный подход предполагает, что компетенции педагога – это совокупность знаний, умений и навыков, которые способствуют решению профессиональных задач [15]. Данные подходы предусматривают стремление к определенному набору теоретических знаний, практических навыков и личностных качеств.

Для изучения уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов, объединенных общей профессиональной компетенцией – работа с одаренными детьми, было проведено экспериментальное исследование на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения городского округа Тольятти «Гимназия №77». Участие в эксперименте приняли 35 педагогов.

Опытно-экспериментальная работа предполагала подготовку педагогов к работе с одаренными детьми, а также апробацию разработанного курса повышения квалификации.

В процессе работы были использованы метод самооценки и метод экспертных оценок, все компоненты проектирования педагогической технологии и диагностический этап, отражающий актуальность и необходимость проектирования [16, 17]. На рисунке 1 представлен алгоритм разработанной технологии.

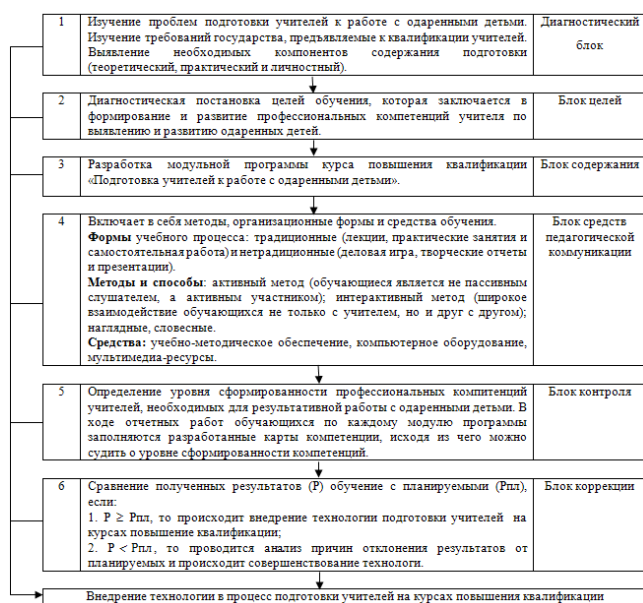


Рисунок 1 – Алгоритм проектирования технологии подготовки педагога к работе с одаренными детьми

Сформированность профессиональной компетенции педагога при работе с одаренными детьми в процессе опытно-экспериментальной работы определялось как среднее арифметическое показателей трех компетенций, которые включают: составление характеристики личности обучаемого; знание психолого-педагогических технологий; подготовка школьников к олимпиадам, конкурсам, исследовательским проектам и так далее.

Результаты проведенной экспериментальной работы показали, что к критическому уровню сформированности общей профессиональной компетенции относятся 65,71% учителей. На достаточном уровне находятся 28,57%, а на оптимальном – 5,72%. Таким образом, в начале обучения по программе повышения квалификации уровень общей профессиональной компетенции у педагогов достаточно низок.

Для повышения уровня общей профессиональной компетенции была разработана и апробирована про-

грамма курса повышения квалификации «Подготовка учителей к работе с одаренными детьми».

Структура данного курса обусловлена компонентами содержания подготовки учителей к работе с одаренными детьми и концепциям личностно-деятельностного и компетентного подходов. Также были использованы рекомендации экспертной группы, разработан перечень пособий и интернет-ресурсов для подготовки, а также требования к результатам обучения. Каждый модуль проверялся при помощи экспертных листов и карты компетенций.

На контрольном этапе эксперимента были использованы те же критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций, что и на констатирующем. Результаты показали, что после обучения по разработанному курсу к достаточному уровню относятся 51,42% учителей (рисунок 2). Количество педагогов, находящихся на критическом уровне, снизилось на 22, 85 %.

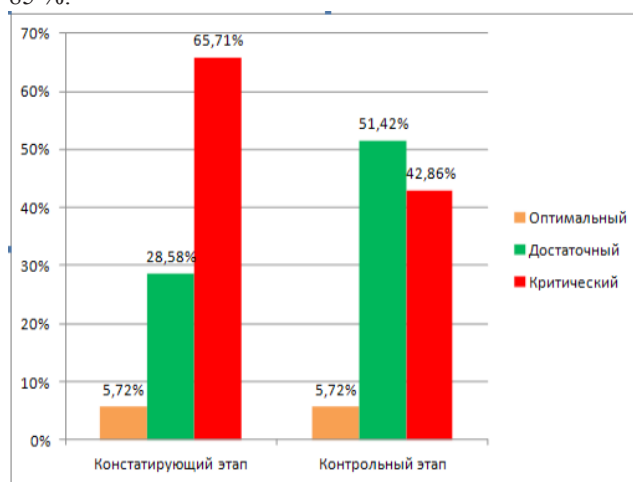


Рисунок 2 – Динамика уровня сформированности общей профессиональной компетенции учителей

Таким образом, налицо положительная динамика уровня сформированности общей компетенции педагогов, работающих с одаренными детьми.

Опытно-экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности общей профессиональной компетенции педагогов для работы с одаренными детьми подтверждает эффективность разработанного курса «Подготовка учителей к работе с одаренными детьми» в рамках повышения квалификации.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков [и др.]. – 2-е изд. – М.: ИЧП Магистр, 2003. – 90 с.
2. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс]: Министерство образования и науки Российской Федерации. – 2013. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3071> (дата обращения: 25.09.2016).
3. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». [Электронный ресурс]: портал федеральных государственных образовательных стандартов: URL: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf/> (дата обращения 15.01.2017).
4. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к работе с детьми, проявившими выдающиеся способности, в контексте требований концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 103-106.

5. Антонова Е.Е. Сущность и структура психолого-педагогического сопровождения одарённого ребёнка в общеобразовательной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 25-29.

6. Полтева Т.В., Курилова А.А. Инновации в образовании Самарской области // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 192-194.

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. Сундеева Л.А. Личностно-ориентированное обучение как условие формирования профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического направления // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 33-35.

9. Цепкова А.Н. Содержание процесса ориентации будущего учителя на реализацию идей личностно ориентированного образования // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 137-142.

10. Сидакова Н.В. Личностно-ориентированный подход как стратегия системного и последовательного процесса обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 146-149.

11. Горячева А.А., Зыкова А.В., Блинохватова Ю.В. Личностно-ориентированное обучение на занятиях экологии в военном вузе как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 63-67.

12. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.

13. Горбунова, Л. Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх. – Москва: АПКППРО, 2006. – 196с.

14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотренное. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. – 448 с.

15. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 392 с.

16. Проектирование и управление образовательными системами: Учеб. пособие для слушателей ин-тов и фак. повыш-я квалиф-и, преподавателей, аспирантов и др. проф.-пед. работников / М.В. Горшенина, В.П. Сухинин, Ю.К. Чернова; Федер. агентство по образованию, Самар. гос. техн. ун-т – Самара: СГТУ, 2004. – 177 с.

17. Михайлова, Н.Н. Проектирование образовательных технологий в профессиональном колледже: Монография. – М.: НИИРПО, 2007. – 246 с.

*Статья поступила в редакцию 11.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37

**ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ  
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТА  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИХОТОМИИ МОБИЛЬНОСТЬ-ИНЕРТНОСТЬ**

© 2017

**Елисеев Владимир Константинович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования

**Елисеева Ирина Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой изобразительного, декоративно прикладного искусства и дизайна

**Коробова Мария Владимировна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и специального образования  
*Липецкий государственный педагогический университет*  
(398020, Россия, Липецк, ул. Ленина, 42, e-mail: elvk56@mail.ru)

**Аннотация.** В связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования остро встает вопрос о формировании профессиональной мобильности и готовности педагогических кадров к его практической реализации. На этапе реализации стандарта педагогам и другим специалистам разного уровня предстоит творчески осмыслить новое содержание дошкольного образования, условия его реализации относительно особенностей конкретного дошкольного учреждения, найти эффективные пути, формы и методы организации своей профессиональной деятельности как творческого процесса. Авторы формулируют общую научную проблему, главное противоречие, которой состоит, с одной стороны, в высоких требованиях к профессионально-личностной мобильности педагогических кадров в условиях обновления государственных стандартов, с другой – в профессионально-личностной инертности большинства педагогических работников на деятельностном уровне. Данная проблема порождает теоретическую и, одновременно, методическую задачу – совершенствование системы подготовки педагогических кадров в условиях реформирования образования в РФ, которая связана с необходимостью поиска качественно новых путей и средств формирования таких качеств педагога, как активность, гибкость, способность к быстрой смене деятельности, саморазвитию, готовности к реализации стандартов нового поколения на различных направлениях подготовки, соответствующих понятию «профессионально-личностная мобильность». По результатам эмпирического исследования выявлено, что профессионально-личностная инертность работников дошкольных образовательных учреждений затрагивает когнитивную, мотивационную и деятельностную сферы профессионализма.

**Ключевые слова:** профессионально-личностная инертность, когнитивная, мотивационная, деятельностная сферы профессионализма кадрового состава дошкольных образовательных учреждений.

**EVALUATION OF PROFESSIONAL PERSONAL READINESS OF PEDAGOGICAL PERSONNEL  
PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO IMPLEMENT THE STANDARD  
OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE DICHOTOMY OF MOBILITY-INERTNESS**

© 2017

**Eliseev Vladimir Constantinovich**, doctor of pedagogical Sciences, professor, head of the Department of psychology, pedagogy and special education

**Eliseeva Irina Mikhailovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the Department of fine arts, decorative-applied art and design

**Corobova Maria Vladimirovna**, senior lecturer of the Department of psychology, pedagogy and special education  
*Lipetsk State Pedagogical University*  
(398020, Russia, Lipetsk, Lenin st., 42, e-mail: elvk56@mail.ru)

**Abstract.** In connection with the introduction of the Federal state educational standard of preschool education sharply raises the question of the formation of professional mobility and readiness of teachers to implementation. At the stage of implementation of the standard of teachers and other specialists of different levels have to creatively conceptualize new content of preschool education, the conditions of its implementation relative to the specific features of preschool institutions, to find effective ways, forms and methods of organization of their professional activities as a creative process. The authors formulate a scientific problem, the main contradiction, which consists, on the one hand, high requirements to personal and professional mobility of pedagogical shots in the conditions of updating of state standards, on the other hand, professional and personal inertness of the majority of pedagogical workers on the activity level. This problem gives rise to theoretical and, at the same time, a methodological task – improving the system of preparation of pedagogical shots in the conditions of reformation of education in Russia, which is associated with new ways and means of forming such qualities of the teacher as activity, flexibility, the ability to rapid changes in activities, self-development, readiness for the implementation of next generation standards for various areas of training, corresponding to the concept of “professional and personal mobility”. According to the results of empirical research revealed that personal and professional inertness of workers of preschool educational institutions affects cognitive, motivational and activity sphere of professionalism.

**Keywords:** federal state educational standard, personal and professional mobility, professional and pedagogical readiness, professional and personal inertness, cognitive, motivational, activity, spheres of professionalism of personnel of preschool educational institutions.

За последние несколько лет система российского образования претерпела ряд существенных изменений. Эти изменения коснулись всех ступеней российского образования: высшего, среднего специального, общего и дошкольного. Значимость изменений для дошкольного уровня обусловлена переходом от федеральных государственных требований к федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования. Введение стандарта дошкольного образования предполагает поддержку разнообразия детей и детства, политический детоцентризм, т.е. обязательство государства учитывать интересы ребёнка при принятии любого

политического, экономического и иного решения, а это уже принципиальное новшество. Однако, реализация стандарта дошкольного образования в системе организаций дошкольного образования, по мнению ученых и практических работников, обусловлена рядом объективных и субъективных противоречий. Субъективные противоречия связаны с недостаточной профессиональной готовностью педагогических кадров дошкольного образования к системным изменениям с низкой психолого-педагогической и специальной (дефектологической) подготовкой, не способностью мобильно перестроиться и в полной мере использовать современные психолого-

педагогические практикоориентированные образовательные технологии в системе дошкольного образования.

Исследования психолого-педагогической (профессиональной) готовности педагога в отечественных исследованиях ведутся в различных направлениях: содержания профессионально-педагогической деятельности педагога (Л. М. Абдулина, Н. В. Кузьмина, Л. В. Ведерникова и др.); формирования профессиональных требований к педагогу в условиях новых образовательных стандартов (В. П. Беспалько, И. В. Евтушенко, Н. Ф. Ефремова, И. А. Зимняя и др.); как установки к педагогической деятельности с успешным результатом решения основных задач учебно-воспитательного процесса (А. Г. Асмолов, А. П. Беляев, Е. О. Галицких, Р. О. Агавелян и др.), как готовность включиться в определенную деятельность (А.М. Аронов, Т.А. Кайдалова, Е.В. Баранова), как способность к педагогической деятельности (В. А. Сластенин).

Как следует из определений понятия «готовность» понимание категории «готовность к педагогической деятельности» трактуется в психолого-педагогической литературе неоднозначно.

А.Г. Асмолов интерпретирует готовность как установку с точки зрения теории деятельности, описывая ее в качестве «стабилизатора деятельности» или «фактора энергии поведения». [2, С. 62-63].

В. А. Сластенин связывает в своих исследованиях понятие «профессиональная готовность» с понятием «компетентность», отмечая, при этом, ориентацию процесса обучения на потребности и возможности личности [16, С. 71-72].

По мнению Т. М. Сорокиной, единство теоретической и практической готовности педагога к реализации педагогической деятельности составляет профессиональную компетентность [18, С. 110-114].

С точки зрения И. А. Зимней, понятие готовность, как и понятие «компетентность», включает не только когнитивную и операциональную – технологическую (деятельностную) составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. По своим содержательным характеристикам понятие профессиональной компетентности сближается с понятием профессиональной готовности и состоит из следующих компонентов: *когнитивный* компонент готовности – осведомленность и знания о содержании компетентности; опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, то есть ее поведенческий аспект; *мотивационный компонент* готовности к проявлению компетентности, который рассматривается как проявление субъектных сил специалиста; *деятельностный компонент* готовности как профессионально-педагогическая результативность – способность осуществлять различные модели образования дошкольников в соответствии со стандартом дошкольного образования [5, С. 18-21].

Основной целью профессионального образования разного уровня выступает формирование профессионально-педагогической готовности кадрового состава образовательных учреждений разного уровня, владеющего системой профессиональных компетенций интегративного характера, готового (мобильного) к эффективной реализации стандартов в различных смежных направлениях образования. Профессионально-личностная мобильность представляет собой стратегию адаптации к меняющимся условиям осуществления профессиональной деятельности, интегративное личностное качество, базирующееся на индивидуальных свойствах (активность, пластичность, гибкость, адаптивность, высокий энергоресурс) и проявляющееся в поведении и деятельности субъекта в форме целеустремленности, самостоятельности, открытости новому опыту, мотивации к саморазвитию и др. Близость семантики понятий «профессионально-личностная» мобильности и «про-

фессионально-педагогическая готовность» кадрового потенциала к педагогической деятельности позволяет рассматривать готовность в качестве связующего звена между личностной и профессиональной мобильностью.

Анализ работ, посвященных условиям реализации стандарта дошкольного образования, позволил сформулировать общую научную проблему нашего исследования, главное противоречие, которой связано с потребностью общества в смене парадигмы дошкольного образования, ее переориентацией на развитие личности ребенка и необходимостью принятия и реализации указанной парадигмы всеми членами образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования, в связи с которой особенно остро возникает проблема активности кадрового состава дошкольных учреждений в процессе реализации вводимого образовательного стандарта. Эта проблема может быть обозначена как проблема мобильности – инертности кадрового обеспечения дошкольного образования. Основное противоречие состоит, с одной стороны, в высоких требованиях к профессионально-личностной мобильности педагогических кадров в условиях обновления государственных стандартов, с другой – в профессионально-личностной инертности большинства педагогических работников на деятельностном уровне. Цель исследования состояла в оценке профессиональной готовности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений Липецкой области с позиций профессионально-личностной мобильности-инертности. Указанная цель исследования, порождает теоретическую и, одновременно, методическую задачу – совершенствование системы подготовки педагогических кадров в вузе в условиях реформирования дошкольного образования в РФ, которая связана с необходимостью поиска качественно новых путей и средств формирования таких качеств педагога, как активность, гибкость, способность к быстрой смене деятельности, саморазвитию, готовности к реализации стандартов нового поколения на различных направлениях подготовки, соответствующих понятию «профессионально-личностная мобильность» [9].

Необходимо отметить, что, если для отечественных исследований мобильности характерно достаточно четкое разделение социально-экономического и психолого-педагогического подходов [1,3,4,6,7,9-14,16], то в зарубежной научной литературе под личностной мобильностью понимается прежде всего горизонтальная социально-профессиональная мобильность, в какой-то степени коррелирующая с интегральными личностными характеристиками, то доля зарубежных исследований, касающихся взаимосвязи личностных и социально-профессиональных и профессиональных аспектов мобильности специалистов, в том числе и в системе образования, чрезвычайно мала [19, 20]. В англоязычных исследованиях на первый план выступают так называемые мета-характеристики личности – этническая идентичность, удовлетворенность жизнью, успешность, опыт, личностная самоэффективность. Достаточно распространены работы, в которых реализованы лонгитюдный и кросс-культурный подходы в исследовании мобильности (G. Barbieri, C. Rossetti, P. Sestito; T. Falch; L. Feng; L. Feng, T. Sass; B. Rickman, C. Parker; M. Luekens, D. Lyter, E. Fox; D. Sinyolo и др). Тем не менее, в отдельных работах, например, в лонгитюдном исследовании F. McKinzie проанализировано влияние ряда психологических переменных (энергичность, ответственность, эмоциональная устойчивость, общительность и др.) на горизонтальную мобильность учителей-мужчин, и сделан неожиданный вывод: ни одна из психологических переменных не влияет на мобильность, единственный значимый фактор – повышение зарплаты [20]. Вероятно это, в какой-то степени, объясняется спецификой образа жизни и ментальности в американском обществе. Подобный подход реализован, в частности, в работе D. Costner [19].

Результаты прикладных исследований в области личностной мобильности педагогов колледжа отечественными исследователями Э.Ф. Зеером, С.А. Морозовой, Э.Э. Сыманюк свидетельствуют о том, что наибольшую значимость для профессиональной мобильности педагогов представляют смысловая установка (готовность к нововведениям), интеллектуальная лабильность (пластичность), сверхнормативная активность, креативность (способность к творчеству), рефлексивность [4].

Применительно к сфере образования Е. И. Огарев рассматривает понятие «социальная мобильность» как интеллектуальную гибкость, которая позволяет педагогу преодолевать сложившиеся стереотипы деятельности, консерватизм и ригидность, которая во многом определяется готовностью педагогических работников к мобильному реагированию на быстро меняющиеся потребности общества и непрерывно обновляющуюся информацию [14].

В.А. Мищенко считает, что понятие профессиональной мобильности специалиста носит комплексный характер. Вместе с тем он подчеркивает, что явление профессиональной мобильности не имеет единой трактовки в психолого-педагогической литературе [10].

В отечественной психолого-педагогической литературе имеет место понимание «мобильности» как внутренне присущего свойства личности, определенного состояния человеческой психики, готовности к решению проблем, быстрому принятию решений, мгновенной адаптации к изменяющимся условиям, перестройке деятельности в новых условиях социального и профессионального окружения (О.В. Амосова, Л.В. Вершинина, Р.С. Немов, Т.А. Стефановская, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский). В связи с этим подчеркивается роль формирования мобильности как качества личности, что является одной из социально востребованных целей системы образования.

Л.П. Меркулова рассматривает профессиональную мобильность как интегративный показатель качества профессиональной подготовки специалистов, позволяющий ему оперативно решать возникшие проблемы, реагировать на профессиональную ситуацию [9].

Т.Б. Котмакова понимает под личностной мобильностью интегративное качество личности, являющееся основополагающим для эффективной реализации ею других типов мобильности, проявляющееся в сформированности мотивации к обучению, способности к творческой деятельности, эффективному общению и позволяющее личности находиться в процессе активного творческого саморазвития [8].

Наиболее последовательную модель личностной мобильности можно найти в работах Л.А. Амировой, которая выделяет два вида мобильности: актуальную и потенциальную. Первая связана с динамикой развития мотивационного компонента и выражается в мобилизации внутренних ресурсов: активности, психических процессов, волевых процессов, мобилизации когнитивно-содержательного, компетентностного, рефлексивного компонентов, самоактуализации профессионально-значимых качеств. В структуре потенциальной мобильности автор выделяет темперамент, адаптационные свойства личности, мотивационную готовность и креативность [1, с. 59].

Прикладные исследования (О.В. Кердяшева, Е.Г. Неделько, С.В. Нужнова) подтверждают продуктивность идеи формирования не мобильности как таковой, а психологической готовности, которая выступает как психологическая предпосылка мобильного поведения, являясь опосредствующим звеном между личностной и профессиональной мобильностью.

Применительно к принятию стандарта дошкольного образования профессионально-личностная инертность кадрового состава может проявляться в различных сферах профессионального сознания педагога. В этом случае, в когнитивном плане инертность представляет

собой неосведомленность и непринятие сведений о содержании вводимого стандарта дошкольного образования. В мотивационном плане инертность – это отсутствие интереса к содержанию стандарта дошкольного образования и мотивации к изменениям в организации образовательного процесса в дошкольных учреждениях, различным моделям образования дошкольников в соответствии с вводимым стандартом дошкольного образования. В деятельностном плане инертность – отсутствие результативности в педагогической деятельности – ориентация на существующие модели образовательного процесса.

В процессе прохождения тех или иных этапов профессиональной жизни, которые могут выступать в качестве определенных «кризисов», педагог формирует механизм самозащиты – профессиональную устойчивость «оборонительного» характера. Таким образом, профессиональная устойчивость стагнирует и превращается не в позитивное, а в негативное явление, сопровождающее профессиональную деятельность специалиста. Некоторые авторы выделяют данный механизм в качестве определяющего механизма формирования профессиональной инертности. Необходимо понимать продуцирующие механизмы явления, выделяя причинно-следственную связь и особенности преодоления профессиональной инертности [7]. Профессиональная инертность – это негативное состояние специалиста относительно восприятия себя в профессии, которое характеризуется стремлением к сохранению образцов прошлого опыта, которое противопоставляется приобщению к новым образцам профессионального опыта; негативным отношением к любой другой профессиональной среде, кроме собственной; предпочтением служебных или личностных отношений профессиональным [15]. Процесс преодоления инертности личности педагога может рассматриваться как способ становления его субъектности.

В исследовании профессионально-личностной инертности в реализации стандарта дошкольного образования приняли участие руководители, воспитатели, психологи, логопеды 11 дошкольных образовательных учреждений г. Липецка и 20 районных дошкольных образовательных учреждений Липецкой области, всего 125 человек.

Прежде всего, подверглась оценке проявления профессиональной инертности руководителями учреждений дошкольного образования, т.к. именно от них, во многом, зависит реализация стандарта. Кроме того, профессиональная инертность в области реализации стандарта дошкольного образования руководителей косвенно определяет инертность в профессиональной сфере воспитателей, психологов и логопедов дошкольного образовательного учреждения.

В когнитивном плане профессиональная инертность наблюдается у 2% руководителей дошкольных образовательных учреждений, которые продемонстрировали непонимание новизны теоретических основ стандарта и демонстрируют отсутствие осведомленности о его путях его реализации.

В мотивационном плане состояние инертности в сфере реализации стандарта дошкольного образования можно отметить у 1/3 руководителей. Это связано, на наш взгляд, с рядом объективных и субъективных причин, среди которых:

- недостаточное количество времени после выхода стандарта для того, чтобы оценить результаты внедрения стандарта;
- недостаточно глубокое и адекватное понимание требований стандарта, в силу чего в практике дошкольного возникает много искажений;
- слабое развитие педагогической рефлексии, позволяющей вовремя замечать ошибки, искажения в реализации стандарта, и грамотно корректировать их;
- отсутствие адекватных требованиям стандарта материально-технических условий.

Оценка мобильности-инертности в сфере организации образовательной деятельности в условиях реализации стандарта дошкольного образования руководителей дошкольных учреждений свидетельствует о том, что многие из них демонстрируют негативное отношение к проектированию и планированию образовательного процесса и различным инновационным моделям образования дошкольников в условиях введения образовательного стандарта. 34% опрошенных руководителей не понимают и не принимают нормативные документы, регулирующие введение стандарта дошкольного образования.

В области проективной деятельности образовательного процесса наибольшие сложности руководители дошкольных учреждений испытывают в отношении разработки основной образовательной программы, проектировании индивидуальной траектории развития личности ребенка, разработке образовательной деятельности разных видов и культурных практик. Для руководителей остается проблемой организация этой работы в дошкольном образовании как целостной системы (работа ведется чаще всего фрагментарно), а также стимулирование воспитателей к самообразованию и саморазвитию, приобретающих особую ценность при составлении основной образовательной программы.

Структура субъективных трудностей воспитателей в реализации стандарта дошкольного образования связана с инертностью в когнитивном, мотивационном и деятельностном планах. В когнитивном плане инертность наблюдается у 2% воспитателей дошкольных образовательных учреждений. В мотивационном плане инертность как отсутствие профессионально-педагогической позиции наблюдается у 21% воспитателей, которые не верят в положительное влияние стандарта дошкольного образования на развитие и воспитание детей, и в том, что он способствует совершенствованию образовательного процесса. В деятельностном плане инертность при реализации стандарта дошкольного образования, как отсутствие профессионально-педагогической результативности, также наблюдается более чем у 34% воспитателей дошкольных учреждений.

В когнитивном плане инертность также отмечена у 50% психологов дошкольных образовательных учреждений, которые демонстрируют поверхностные знания о направлениях и средствах реализации федерального стандарта дошкольного образования, недостаточно ими осознанных и основанных на традиционных подходах.

В мотивационном плане у половины опрошенных психологов, также как и у руководителей ДОО, не сформирована профессиональная позиция. Психологи ни не верят в положительное влияние введения стандарта дошкольного образования на развитие и воспитание детей, и в то, что этот стандарт способствует совершенствованию образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях. Тем самым, у респондентов-психологов формируется поверхностное отношение к профессионально-педагогическому самообразованию. В деятельностном плане инертность наблюдается у 1/2 психологов, которые испытывают сложности в разработке основной образовательной программы, в проектировании индивидуальной траектории развития личности ребенка, в просвещении родителей, в реализации инклюзивного образования.

Нами также оценивалась профессиональная инертность логопедов в сфере реализации стандарта дошкольного образования. Респонденты-логопеды продемонстрировали осведомленность в области теоретических основ стандарта и принятии ими сведений о путях и средствах его реализации, указывая, тем самым, на отсутствие каких-либо сложностей в когнитивном плане. В мотивационном плане инертность наблюдается у 50% логопедов, которые не верят в положительное влияние стандарта на развитие и воспитание детей, и, в то, что он способствует совершенствованию образовательного

процесса. Таким образом, у респондентов-логопедов, также как у психологов, отмечена поверхностная мотивация к профессионально-педагогическому самообразованию. В деятельностном плане инертность логопедов к реализации стандарта дошкольного образования, как отсутствие профессионально-педагогической результативности, наблюдается у половины из них (50%). Данные логопеды испытывают сложности в разработке основной образовательной программы, в проектировании индивидуальной траектории развития личности ребенка, в просвещении родителей, в реализации инклюзивного образования.

Проведенное нами исследование позволяет сделать ряд выводов и сформулировать некоторые условия формирования профессионально-личностной мобильности и преодоления инертности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений в вузе:

- Образовательные технологии, используемые в качестве составной части, должны соответствовать деятельностной части формируемых профессиональных компетенций, иными словами, позволять приобретать новый опыт в работе с навыками и знаниями при их целевом применении. Это увеличивает вероятность развития субъектных качеств, необходимых для эффективной работы в рамках конкретной компетенции. Преобладающими обучающими технологиями могут выступать технологии, способные обеспечивать саморазвитие и самоактуализацию личности, а так же обязаны способствовать поиску подходящих способов решения жизненных и профессиональных проблем.

- Доминирующее место в компетентностном подходе занимают субъектные качества личности, которые позволяют профессионалам быть успешными в обществе. Так, продуктом образования выпускника высшего учебного заведения обязаны стать: его субъектный потенциал как гражданина, как человека, и, как специалиста в связи с соответствующими требованиями, которые включают в себя объекты предметно-профессиональной компетентности, а также саморегуляцию, ответственность, рефлексивную компетенцию и др.

- Субъектно-профессиональный потенциал личности педагога актуализируется в его способностях к практической реализации в учебно-воспитательном процессе индивидуальных траекторий и программ личностно-профессионального саморазвития; осуществления необходимой для них коррекции; самосовершенствования; самоанализа профессиональных и жизненных достижений; усиления роли общепрофессиональных и специальных компетенций.

- Содержание субъектно-профессионального мобильности педагога (в противовес инертности) может по праву соотнесено с «субъектными компетенциями» профессионала и, в конечном счете, – с его профессионализмом, с готовностью эффективно справляться с различными типами профессионально-педагогических задач. Таким образом, мы считаем, что профессиональная компетентность и профессионализм педагога может рассматриваться как отражение субъектно-профессиональной мобильности личности.

Тенденции модернизации современного российского образования требуют качественно новых психолого-педагогических подходов к внедрению в образовательный процесс подготовки педагогических работников разного уровня теоретических и методических научных разработок для поиска дополнительных потенциальных ресурсов в сферах формирования субъектности и профессионализма, проявляющихся в активном, деятельном и преобладающем отношении к проводимым в образовании реформам и к собственному профессиональному самосовершенствованию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2009. – 401 с.

2. Асмолов А. Г. Социальная компетентность классного руководителя. Режиссура совместных действий/ Г. У. Солдатова. – Смысл Москва, 2006. – С. 321.
3. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: Дисс. ... д-ра пед. н. Ростов-на-Дону, 2006. 427 с.
4. Зеер Э. Ф. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности/ С. А. Морозова, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. 2011. – № 5. С. 90. – 97.
5. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека/ И. А. Зимняя // Педагогическое образование. 2006. № 2 С. 18-21.
6. Кердяшева О. В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной мобильности студентов в образовательном процессе вуза: Дис... канд. пед. наук. Воронеж, 2010. – 204 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
8. Котмакова Т. Б. Роль саморазвития в процессе становления личностной мобильности / Т. Б. Котмакова. – URL: <http://www.t21.rgups.ru/doc2009/10/08.doc> (дата обращения: 4.11.2016).
9. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка : автореф. дис. . д-ра пед. наук / Л. П. Меркулова. - Самара, 2008. – 40 с.
10. Мищенко В. А. Факторы формирования профессиональной мобильности в системе высшего профессионального образования/ В. А. Мищенко // Вестник Югорского государственного университета. – 2008. Выпуск 4 (11). – С. 59-63
11. Неделько Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза. Дис... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. – 176 с.
12. Непрокина И. В. Профессиональная мобильность педагогов как необходимое условие модернизации современного дошкольного образования/ И. А. Степанова // Молодой ученый. — 2015 — №23. — С. 993-995.
13. Нужнова С. В. Концепция развития готовности к профессиональной мобильности в образовательном процессе вуза/ С. В. Нужнова // Вестник ЮУрГУ. 2011. № 24. – С. 68 – 72.
14. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект/ Е. И. Огарев. – СПб., 1995. – 132 с.
15. Подвойский В. П. Профессиональная деформация руководителей социально-культурных учреждений. Психолого-педагогический подход. / В. П. Подвойский: О-во «Радетели просвещения». – М.: Педагогика. – 1998. – 131 с.
16. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
17. Сергеева Т. Б. Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности / Т. Б. Сергеева // Образование и наука. – 2015. – №8. – С. 127.
18. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т. М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. №2. – С. 110-114.
19. Costner, D.V.W. (1990) Mobility patterns and personal characteristics of outstanding teachers in Florida. Doct. Diss. University of Central Florida.
20. McKinzie, F.L. (1981) Psychological horizontal mobility determiners of mail teachers employed in public school work in Missouri 1967-68 – 1976-77. Doct. Diss. University of Missouri – Columbia.

*Статья поступила в редакцию 03.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



УДК 378+371.132

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛИНЫ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ**

© 2017

**Ельцов Валерий Валентинович**, доктор технических наук, профессор кафедры «Сварка, обработка металлов давлением и родственные процессы»**Теребинов Владислав Сергеевич**, магистрант кафедры «Сварка, обработка металлов давлением и родственные процессы»*Тольяттинский государственный университет**(445667, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: Tvsvladis123@mail.ru)*

**Аннотация.** Учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД), используемый в системе профессионального образования для реализации учебного процесса при подготовке студентов, объединяет в себе информацию содержательного, методического, контрольно-оценочного, а также учебно-воспитательного характера. Несмотря на достаточно четкую структурированность комплекса, большой объем различной информации, содержащийся в УМКД, довольно сложно усваивается студентом и в силу ограниченного функционала обычной «вордской» версии УМКД, затрудняется его актуализация со стороны преподавателя. Применяя новые информационные технологии, можно увеличить ценность такого образовательного элемента, как УМКД, причем как для студента, так и для преподавателя. Разработка электронного учебно-методического комплекса дисциплины (ЭУМКД) на основе программного обеспечения позволяет создавать различного вида формы предоставления информации, в том числе видео и аудио-файлы. По сути, ЭУМКД – это электронный образовательный ресурс, превращенный в компьютерную программу, чрезвычайно удобную в использовании и для студента и для преподавателя в силу своей многофункциональности и возможности постоянного обновления, путем введения дополнительных блоков с информацией. Использование ЭУМКД в образовательном процессе позволит делегировать некоторый функционал преподавателя на эту программу. Кроме того такая программа даёт студенту возможность самостоятельного изучения материала дисциплины в удобной ему форме с возможностью гибкого планирования времени работы с программой в зависимости от индивидуальных возможностей студента. Причем, в таком виде ЭУМКД может быть использован студентом для обучения не только на стационарном PC, но и на смартфоне, iPod, MP3-плеере или другом аналогичном гаджете. Поэтому ЭУМКД может использоваться в качестве ресурса для дистанционных образовательных технологий.

**Ключевые слова:** электронный учебно-методический комплекс, студент, преподаватель, образовательный процесс, программное обеспечение, качество образования, инженерная подготовка, функциональные возможности, смартфон, дистанционное образование.

**ELECTRONIC EDUCATIONAL-METHODOLOGICAL COMPLEX OF THE DISCIPLINE AS AN EFFECTIVE TOOL FOR ENGINEERING STUDENTS TRAINING**

© 2017

**Eltsov Valery Valentinovich**, Doctor of Engineering Sciences, Professor of the Department “Welding, Metal Forming under Pressure, and Related Processes”*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya 14, e-mail: VEV@tltsu.ru)***Terebenov Vladislav Sergeevich**, Postgraduate Student of the Department

“Welding, Metal Forming under Pressure, and Related Processes”

*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya 14, e-mail: Tvsvladis123@mail.ru)*

**Abstract.** Educational-methodological complex of the discipline (EMCD) used in the system of professional education for the implementation of the educational process for students, combines content of informational, methodological, monitoring, evaluating, and educational nature. Despite the fairly distinct structure of the complex, a large amount of various information contained in the EMD is difficult to digest by the student and due to the limited functionality of a regular “Word” version of the materials, its actualization on the part of the teacher is difficult as well. Applying new information technologies, you can increase the value of this educational element, teaching materials, both for the student and the teacher. The development of electronic educational-methodological complex of the discipline (EUMKD) based on software allows to create different types of forms providing information, including video and audio files. In fact, EUMKD is an electronic educational resource developed as a computer program, it is extremely easy to use for the student and for the teacher due to its versatility and possibility of constant renewal by introducing additional blocks with information. The use of electronic teaching materials in the educational process will allow you to delegate certain functions of a teacher to this program. Additionally, this program gives the student the opportunity to independently study the material of the discipline in the convenient form, with the possibility of flexible planning of the work time with the program depending on the individual capabilities of the student. Moreover, this form of electronic teaching materials can be used by a student for learning not only on a desktop PC, but on smartphones, iPods, MP3 players or other similar gadgets. Therefore, the electronic teaching materials can be used as a resource for distance learning technologies.

**Keywords:** electronic educational-methodological complex, student, teacher, educational process, software, quality education, engineering training, functionality, smartphone, distance education

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* На современном этапе подготовки студентов инженерных направлений значительный объем информации для проведения учебного процесса предоставляется студенту в виде учебных или учебно-методических пособий классического типа на бумажных или электронных носителях [1,2]. Классический тип учебных материалов, хотя и структурируется по определенным признакам, однако перекрестных связей между отдельными блоками информации, гиперссылок на тексты в этих же материалах и, тем более, ссылок на отдельные файлы с дополни-

тельной информации в них, как правило, не существует. Такая ситуация с учебно-методическими материалами, не позволяющая студенту в свободном режиме обращаться к учебным материалам посредством приложений в смартфоне или другом оборудовании, затрудняет получение знаний, или, во всяком случае, снижает скорость и доступность получения требуемой информации.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Все виды учебных изданий – обычных и электронных – регламен-

тируются государственными стандартами, в частности, ГОСТ 7.60 – 2003 – для обычных изданий, ГОСТ 7.83 – 2001 – для электронных изданий. Содержание УМКД для дистанционных образовательных технологий регламентировано Порядком использования дистанционных образовательных технологий, утвержденным Приказом Минобрнауки РФ от 06.05. 2005 № 137. В соответствии с указанными документами, виды электронных изданий в соответствии с назначением в учебном процессе классифицируются следующими образом [3,4,5].

- виды изданий по назначению в учебном процессе классифицируются на:

- учебник;
- учебное пособие;
- учебно-методическое пособие;
- учебное наглядное пособие;
- рабочая тетрадь;
- самоучитель;
- хрестоматия;
- практикум;
- задачник;
- учебный комплект.

Все указанные электронные виды учебных изданий в зависимости от наличия печатного дубликата делятся на электронный аналог существующего печатного издания или самостоятельное электронное издание.

- виды изданий по физической природе представленной информации классифицируются на:

- текстовое электронное издание;
- изобразительное электронное издание;
- звуковое электронное издание;
- мультимедийное электронное издание.

- по технологии распространения виды издания классифицируются на:

- локальное электронное издание;
- сетевое электронное издание;
- электронное издание комбинированного распространения.

- по характеру взаимодействия с пользователем виды издания классифицируются на:

- детерминированное электронное издание;
- недетерминированное (интерактивное) электронное издание.

В Тольяттинском государственном университете для реализации дистанционного учебного процесса используется сетевая дистанционная образовательная технология. Использование этой технологии предполагает наличие в системе дистанционного обучения университета электронных образовательных ресурсов (ЭОР) по дисциплинам, реализуемых с использованием дистанционных образовательных технологий. ЭОР включает в себя полный набор средств методического и эксплуатационного обеспечения, необходимый для сопровождения всех организационных форм занятий по дисциплине учебного плана направления подготовки при реализации дистанционного учебного процесса.

Учебно-методическая информация ЭОР должна быть представлена в форме сетевого дистанционного курса, который разрабатывается на основе компонентов УМКД. Готовый к использованию в учебном процессе ЭОР должен обеспечивать непрерывность и полноту дидактического цикла дистанционного процесса обучения, включающего:

1. Представление теоретического материала по учебной дисциплине;
2. Обеспечение тренировочной учебной деятельности студента;
3. Обеспечение текущего контроля учебной деятельности студента и итогового контроля усвоения знаний по учебной дисциплине;
4. Обеспечение возможности информационно-поисковой деятельности студента;
5. Обеспечение возможности интерактивного взаимодействия между участниками образовательного про-

цесса.

*Формирование целей статьи (постановка задачи).* Целью настоящей работы является формирование и представление нового инструмента - электронного образовательного ресурса - для проведения учебного процесса, обеспечивающего эффективность и качество подготовки студентов инженерных направлений, в том числе и с применением дистанционных образовательных технологий. Создание ЭУМКД, на основе какого-либо известного программного обеспечения, где вся информация имеет взаимосвязи по отдельным разделам дисциплины или по видам учебных занятий в рамках дисциплины, применяются видео или аудио-файлы, а также имеется возможность самому студенту проверить уровень усвоения дисциплины, является насущной задачей в деятельности профессорско-преподавательского состава для обеспечения эффективного и качественного проведения учебного процесса.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов*

При разработке ЭУМКД, для дистанционных образовательных технологий необходимо учитывать в обязательном порядке все вышеуказанные параметры ЭОР. Для традиционных образовательных технологий требование интерактивности взаимодействия между участниками образовательного процесса может не быть обязательным, поскольку студент имеет возможность контактировать с преподавателем в реальном времени.

Чтобы в значительной степени не усложнять процесс при создании ЭУМКД, в первую очередь, проанализируем способы и форматы представления информации в его структуре, и выберем наиболее значимые для усвоения материала студентом.

У человека имеется пять органов чувств, с помощью которых он получает информацию о внешнем мире: зрение, слух, обоняние, вкус, осязание. Практически около 90% информации человек получает при помощи органов зрения, примерно 9% — при помощи органов слуха и только 1% при помощи остальных органов чувств (обоняния, вкуса, осязания) [6].

Сегодняшний уровень развития технологий не позволяет электронным устройствам, предназначенным для образовательного процесса, взаимодействовать с такими органами чувств как обоняние, вкус, осязание. По этому, используются обычно два оставшихся: зрение и слух. В принципе полностью не исключено осязание, так как в ЭУМКД можно дать письменное задание студенту, благодаря которому задействуется мышечная память, что с натяжкой можно отнести к осязанию.

Даже используя в электронном образовательном ресурсе эти три органа, мы задействуем чуть более 99% восприятия человека. Очевидно, что этого вполне достаточно, что бы передать потребителю требуемый объем информации для успешного усвоения изучаемой дисциплины. Поэтому при создании ЭУМКД рассмотрим только те виды информации, которые используются в современных технических устройствах и которые легко воспринимаются человеческими органами чувств, а именно:

- текстовая информация;
- числовая;
- звуковая;
- мультимедийная.

Кроме вида информации и методов ее представления для разработки эффективного многофункционального ЭУМКД необходимо проанализировать и подобрать соответствующее программное обеспечение. Оно должно отвечать требованиям наглядности информации, удобства пользования интерфейсом, мультимедийности информации, возможности взаимодействия с другими видами ПО, минимум знаний программирования пользователя и иметь в наборе графический редактор. Проанализируем наиболее распространенное ПО.

1. eBook Maestro – это универсальное средство созда-

ния электронных журналов, пособий, отчетов, презентаций, опросников, книг и т.п. С помощью eBook Maestro можно вставлять в ЭУМКД ссылки из интернета, публиковать адрес электронной почты, а также создавать иконки [7].

Достоинствами данного ПО являются:

- поддержка HTML, WSH;
- обработка и сохранение данных, введенных пользователем в проект;

- защита от плагиата;
- преобразование текста в речь;
- быстрый и удобный поиск.

Недостатки:

- максимальное число файлов для одной книги – 500, в то время как Электронный учебно-методический комплекс может содержать больше.

2. eBookWriter имеющий простой интерфейс, подходящий как для начинающего, так и для образованного пользователя. ЭУМКД созданное с помощью данной программы может содержать не только текстовый формат информации, но и аудио и видео файлы и таблицы [8].

Достоинства:

- ЭУМКД, созданный с помощью данного продукта, представляет собой самораспаковывающийся файл небольшого размера;

- есть возможность защиты паролем весь ЭУМКД или отдельные разделы;

- книги сохраняются в форматах \*.exe или \*.aep.

Недостаток:

- данное ПО не подходит по требованиям, так как целью создания ЭУМКД является не только объединение текстовых форм информации, но и дополнением видео или аудио форм информации;

- отсутствие взаимодействия с другим программным обеспечением.

3. ChmBookCreator – это простой в использовании продукт, который из обычных файлов htm, txt, doc и rtf создаст электронное пособие, которое будет выглядеть как обычная раскрытая книга на бумажном носителе. С помощью ChmBookCreator можно создать хорошо структурированный учебник с биографией автора и оглавлением [9,10].

Достоинства:

- можно не только создавать книги, но и конвертировать их из других форматов;

- есть возможность создавать собственный уникальный дизайн для пособия;

- удобен для рядового пользователя;
- есть подробная встроенная справка.

Недостатки:

- в CHM файлах нет ни скроллинга, ни закладок;

- медленная обработка файлов \*.Doc.

4. AutoPlay Menu Builder 7.1 - программа для создания автоматически проигрываемого меню для запуска CD и DVD диска. При этом от пользователя не требуется никаких знаний в программировании. Из созданного меню ЭУМКД пользователь сможет запустить различные приложения, открывать файлы различного формата, воспроизводить видео ролики, взаимодействовать с любым ПО установленном на компьютере [11,12].

Достоинства:

- быстрая для работы среда программы;
- мощный и легкий в использовании WYSIWYG редактор;

- легкое тестирование созданного ЭУМКД;

- защита ЭУМКД от изменений третьими лицами с помощью пароля;

- создание проектов из готовых шаблонов, а также создание собственных шаблонов;

- поддержка многостраничных окон, окон в различных формах и полноэкранных окон;

- добавление экрана заставки с применением различных эффектов;

- поддержка внутреннего слайдшоу с большим набором эффектов перехода;

- применение множества действий, таких как запуск приложения, открытие документа и т.д.;

- встраивание Flash player, Internet Explorer и Windows Media Player;

- текстовое и графическое комментирование;

- поддержка форматов MP3/MP2/MP1/OGG/WAV/MID/RMI/XM/IT/MOD/ для фоновой музыки;

- поддержка изображений в BMP/PNG/JPG/GIF/PCX/WMF/EMF/ICO форматах;

- создание автономных запускающихся файлов.

Проанализировав и сравнив достоинства и недостатки существующего ПО для создания ЭУМКД, выбираем для создания ЭУМКД программу AutoPlay Menu 7.1. В ней достаточно легко работать, т.к. не требуется глубоких знаний программирования, а так же имеет полный требуемый функционал. С помощью этого ПО создается не книга, а комплекс, в котором сосредоточена разнородная информация с возможностью взаимодействия со студентом. Не менее важный плюс в том что эта программа может взаимодействовать с любым другим ПО, например, для воспроизведения чертежей в редакторе «КОМПАС-График».

Используя выбранную программу для создания ЭУМКД, не придется вручную вводить команды. Программа работает в операционной системе Windows и автоматически создает файлы autorun.exe, autorun.ico, autorun.inf и autorun.apn содержащие все данные по ЭУМКД.

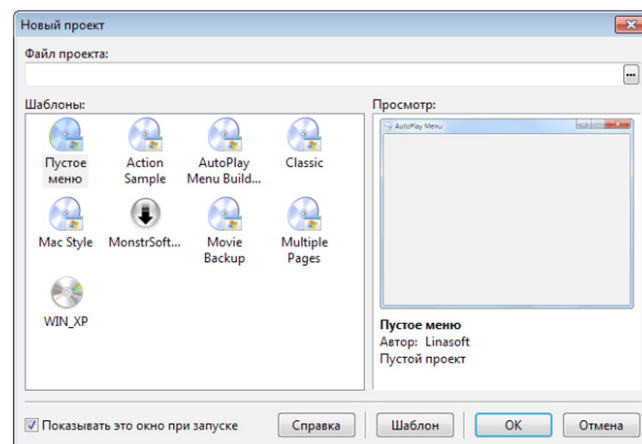


Рисунок 1 – Начальное «окно» программы AutoPlay Menu Builder 7.1

При запуске программы открывается окно «Новый проект» (рис.1). Далее, используя функционал программы можно формировать структуру и наполнять содержанием ЭУМКД:

- создавать автономные исполняемые файлы и настраивать их значки;

- использовать два стиля окон;

- защищать созданное меню паролем;

- размещать созданное меню с помощью палитры выравнивания;

- использовать шаблоны предложенные программой или создавать свои собственные;

- проверять работоспособность ЭУМКД в любой момент;

- поддерживать меню на множестве уровней;

- просматривать ЭУМКД в полноэкранный режим;

- применять различные эффекты для визуализации;

- показывать внутренние слайды с большим количеством эффектов;

- выбирать вид курсора;

- работать с большим количеством шрифтов;

- использовать звуковые эффекты;

- создавать звук в форматах MP3, MP2, MP1, OGG,

WAV, MID, RMI, XM, IT, MOD, S3M и MTM;

- создавать подсказки для любых кнопок;
- применять графические файлы в формате BMP, PNG, JPG, GIF, PCX, WMF, EMF и ICO;
- использовать большое количество внешнего вида кнопок;
- изменять форму элементов;

Не вдаваясь в подробности формирования структуры ЭУМКД, отметим, что при вёрстке графического дизайна и интерфейса принимались во внимание исследования Джорджа А. Миллера «Магическое число семь плюс-минус два», суть которых заключается в том, что количество информации, которую человек может получать, перерабатывать и запоминать ограничено объёмом абсолютных оценок и объёмом непосредственной памяти [13]. Исследователь доказывает, что человек зрительно мгновенно «схватывает» количество единиц информации в пределах семь – плюс-минус две.

В качестве экспериментальной дисциплины для ЭУМКД был выбран учебный курс «Восстановление и упрочнение деталей машин» из плана подготовки магистров 15.04.01 (150700.68) Машиностроение (рис.2).

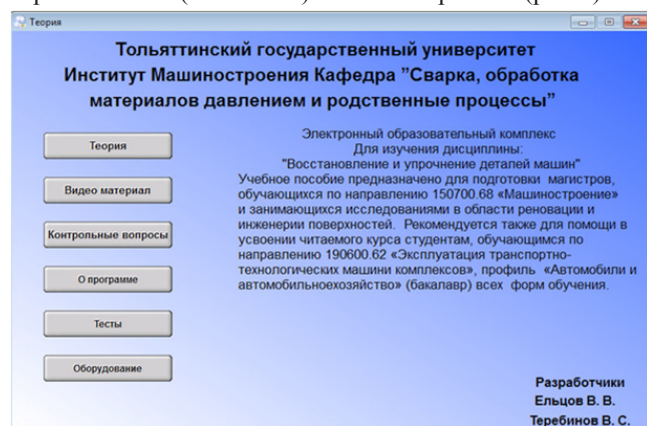


Рисунок 2 – Начальное «окно» электронного учебного комплекса дисциплины «Восстановление и упрочнение деталей машин»

Как видно из рисунка 2, в данном варианте кроме общей информации находится семь функций, это:

- теория; видео материалы; контрольные вопросы; о программе; тесты; оборудование; разработчики.

Даже если учитывать общие сведения по ЭУМКД, то общее количество единиц информации все равно не превышает девяти, что соответствует принципам, изложенным в работе [14].

При нажатии любой из кнопок или надписи указанных выше, срабатывает команда, запрограммированная для данного элемента. Каждый элемент выполняет переход в одноимённый раздел. Данное меню является простым и лаконичным, что позволяет снизить психологическую нагрузку обучающегося от поступающего объема информации.

Содержание разделов электронного учебно-методического комплекса дисциплины включает следующие:

1. Теория, представленная в виде текстового учебного пособия, основанного на ранее разработанных учебных пособиях [15,16], и которое включает в себя:

- введение к дисциплине, где представлены также цели и задачи изучения, требования к знаниям, умениям, компетенциям, методические указания по изучению дисциплины;
- аннотацию дисциплины;
- содержание учебной дисциплины, состоящей из семи глав;
- глоссарий;
- список литературы;
- приложения;
- руководство по изучению данного курса;

2. Видеоматериалы

- видеоролики, вставленные в ЭУМКД с интернет-сайтов [17,18], выложенных авторами в режиме свободного доступа (лазерная наплавка, электроискровая обработка поверхностей, газотермическое напыление и др., всего шесть роликов).

3. Контрольные вопросы

- вопросы для промежуточного контроля уровня знаний пользователя по каждой из представленной в теоретической части глав учебного пособия;

4. Тесты

- тестовые задания для самопроверки;
- тестовые задания для промежуточного контроля;

5. Оборудование

- представлено в четырех частях в виде комбинированного слайд-шоу, созданного с помощью Microsoft PowerPoint с гиперссылками в содержании на отдельный файл справочной информации. Гиперссылки позволяют без длительного поиска отыскать справочную информацию по нужному виду оборудования.

6. О программе

- представлена информация о пользовании интерфейсом, сведения о технической поддержке, а также об особенностях звуковой сигнализации при нажатии той или иной кнопки.

Для разработанного ЭУМКД предусмотрена возможность актуализации информации через редактор интерфейса. Для входа в редактор интерфейса ЭУМКД требуется зайти в файл AutoPlay Menu Data, который был создан при начале проекта

Для проведения этой процедуры в AutoPlay Menu Builder 7.1. потребуется:

- а) Для текстовых документов (требующих небольшие доработки), зайти в корневую папку (Data) электронного учебно-методического комплекса. Выбрать файл, требующий изменений. Открыть текст в Microsoft Word и внести требуемые изменения. После проведения работ сохранить информацию и выйти. Далее ЭУМКД при работе со студентом ссылается на изменённый файл.

- б) Для дополнения большого объема текста, отдельной главы или целого раздела потребуется в меню ЭУМКД создать новый элемент который будет запрограммирован на открытие данного текстового файла. Требуется поместить файл в корневую папку (Data). При указании действия элемента потребуется указать путь в папку Data к новому файлу.

- в) Для дополнения видео материала производится ряд описанных выше действий, за исключением того, что работа ведётся с мультимедийной информацией. Там будут использоваться инструменты для работы с мультимедийными файлами.

- г) Аудио материал так же добавляется работой в корневой папке ЭУМКД и AutoPlay Menu Builder 7.1.

- д) Для обновления графических файлов, требуется нажать на элемент содержащий изображение и исправить путь к новому изображению, находящемуся в корневой папке, который должен быть там предварительно размещен.

- е) В случае, когда текст находится не в корневой папке, а внутри ЭУМКД, то для изменения информации требуется нажать на элемент, содержащий нужный текст. Далее в окне «Свойства» выбрать строку «Многострочный редактор», в котором при открытии находится старый текст с возможностью его изменения.

Разработанный ЭУМКД можно использовать в качестве отдельного образовательного ресурса, так и в сетевой форме при реализации дистанционных образовательных технологий. Для внедрения в сетевую форму обучения необходимо в ЭУМКД дополнительно с помощью редактора интерфейса включить недостающие материалы в соответствии с учебным планом. Например, методические указания для выполнения практических работ, или созданный виртуальный лабораторный практикум по наплавке трехфазной дугой [19, 20], при ус-

ловии, что эти материалы отвечают требованиям к разработке сетевого курса. В целом, как сказано в работе [21], при подготовке студентов инженерных направлений качество образования может быть обеспечено лишь в результате системного подхода к организации и проведению учебного процесса. Другими словами, ЭУМКД должен являться частью грамотно выстроенной системы образовательного процесса вуза.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

1. Многофункциональный электронный учебно-методический комплекс дисциплины (ЭУМКД), созданный на основе программного обеспечения AutoPlay Menu Builder 7.1 имеет большой объем различного вида и формы четко структурированной, легко доступной информации, и позволяет пользователю эффективно усваивать необходимые знания, не только в традиционной, но и сетевой форме обучения, посредством дистанционных образовательных технологий.

2. Разработанный ЭУМКД может работать на мобильных электронных устройствах, создавая удобства пользователю при изучении материала в области профессиональной подготовки инженера.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тихонов А.Н. Оценка уровня информатизации общеобразовательных учреждений России. Информационно-аналитические материалы [Текст]. / А.Н. Тихонов и др. // М.: ГНИИ ИТТ «Информика» – 2009 - 64 с.

2. Кузнецов А.А., Образовательные электронные издания и ресурсы: методическое пособие. [Текст]. /А.А. Кузнецов, С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун// М.: Дрофа, – 2009 - 156 с.

3. ГОСТ 7. 60–2003. Издания. Основные виды. Термины и определения [Текст]. – Взамен ГОСТ 7.60-90 ; введ. 2004–07–01. - Минск : Межгос. совет по стандартизации, метрологии и сертификации ; М. : Изд-во стандартов, сор. 2004. – 41 с. – (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу);

4. ГОСТ 7.83–2001 «Электронные издания. Основные виды и выходные сведения» [Текст]. – введ. 2002–07–01 - Минск : Межгос. совет по стандартизации, метрологии и сертификации ; М. : Изд-во стандартов, сор. 2004. – 15 с. – (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу);

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 6 мая 2005 г. N 137 Об использовании дистанционных образовательных технологий. [Электронный ресурс] : [официальный сайт]. - 1998-2017 ФГБУ «Редакция «Российской газеты» — URL: <https://rg.ru/2005/08/16/obrazovanie-doc-dok.html>. Свободный. – Загл. с экрана.

6. Карпенко Т.А. Справочник «Органы чувств человека». [Текст] /Т.А. Карпенко// Из-во «Кладезь» - 2009 - 149 С.

7. Воплотите ваши идеи в жизнь. [Электронный ресурс]: [официальный сайт]. - eBook Maestro, 2017— URL: <http://www.ebookmaestro.com/ru/> Свободный. – Загл. с экрана.

8. Основная информация о программе. [Электронный ресурс]: [официальный сайт]. - eBooksWriter LITE, 2005 - 2017— URL: <http://soft.mydiv.net/win/download-eBooksWriter-LITE.htm>. Свободный. – Загл. с экрана.

9. ChmBookCreator. Программа для создания СНМ книг. [Электронный ресурс]: [официальный сайт]. Маленькая Паутинка, 2003-2015 гг.— URL: <http://smallweb.ru/library/chmbookcreator.php>. Свободный. – Загл. с экрана.

10. ChmBookCreator [Электронный ресурс]: [официальный сайт]. — URL: <http://www.twirpx.com/file/10173/> Свободный. – Загл. с экрана.

11. Весь софт на флешке. [Электронный ресурс]: [официальный сайт]. - © 2010-2013 Portablesoft.info — URL: <http://portablesoft.info/portable-utilit/12343-autoplay-menu-builder-71-build-2291-rus-portable.htm>. Свободный. – Загл. с экрана.

12. AutoPlay Menu Builder 7.1 Build 2278 + Rus [Электронный ресурс]: [официальный сайт]. CWER.RU, 2017— URL: <http://cwer.me/node/8156/> Свободный. – Загл. с экрана.

13. Джордж А. Миллер «Магическое число семь плюс-минус два». [Электронный ресурс]: [официальный сайт]. © 2010 - 2014 А. Boyarkin.— URL: <http://codenlp.ru/stati/dzhordzh-a-miller-magicheskoe-chislo-sem-plyus-minus-dva.html>. Свободный. – Загл. с экрана.

14. Семь плюс минус два (7 ± 2). Кошелек Миллера. [Электронный ресурс]: [официальный сайт]. BRAIN 2012-2016 - URL: [https://4brain.ru/memory/\\_sem-pljus-minus-dva.php](https://4brain.ru/memory/_sem-pljus-minus-dva.php). Свободный. – Загл. с экрана.

15. Ельцов В. В. Восстановление и упрочнение деталей машин [Электронный ресурс] : электрон. учеб. пособие / В. В. Ельцов ; ТГУ ; Ин-т машиностроения ; Тольятти : ТГУ, - 2015 - 335 с.

16. Ельцов В.В. Ремонтная сварка и наплавка деталей машин и механизмов [Электронный ресурс] : учеб. пособие по дисц. “Ремонтная сварка и наплавка деталей машин и механизмов” и “Основы восстановления деталей и ремонт автомобилей” / В. В. Ельцов ; ТГУ ; Ин-т машиностроения ; - ТГУ. - Тольятти : ТГУ, 2012. - 175 с. : ил. - Библиогр.: с. 162. - Глоссарий: с. 163-164. - Прил.: с. 165-173. - ISBN 978-5-8259-0686-7

17. Вакуумное напыление [Электронный ресурс]: [официальный сайт] © 2008–2017 ООО «Яндекс» — URL: <https://yandex.ru/video/search?p/> Свободный. – Загл. с экрана.

18. Обучающий фильм. Лазерная наплавка [Электронный ресурс]: [официальный сайт] © YouTube-2017 — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-ZQI0iKdM2A> Свободный. – Загл. с экрана.

19. Ельцов В. В. Сварка и наплавка изделий из легких сплавов трехфазной дугой неплавящимися электродами [Электронный ресурс] : электрон. лаб практикум / В. В. Ельцов, М.С. Сабитов ; ТГУ ; Ин-т машиностроения - Тольятти : ТГУ, 2015. - 40 с. : ил. - Библиогр.: с. 38

20. Ельцов В. В. Методические указания по выполнению практических работ в рамках изучения дисциплин «Ремонтная сварка и наплавка деталей машин и механизмов» и «Восстановление и упрочнение деталей автомобилей» [Электронный ресурс] : метод. указания / В. В. Ельцов ; ТГУ ; Ин-т машиностроения ; - Тольятти : ТГУ, 2014. - 23 с. : ил. - Прил.: с.12-23.

21. Ельцов В. В. Качественное инженерное образование, как результат системного подхода к организации и проведению учебного процесса [Текст]./В.В.Ельцов, А.В. Скрипачев//Москва, АИОР - Инженерное образование - 2014 – №15 – С.98-103.

*Статья подготовлена в рамках работы над исследовательским проектом «К 50-летию ВАЗа: Влияние автомобилизации на социально-экономическое развитие Поволжья», поддержанным грантом Российского гуманитарного научного фонда № 16-12-63003 по результатам регионального конкурса «Волжские земли в истории и культуре России – 2016, Самарская область».*

*Статья поступила в редакцию 27.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37.013 (082)

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННО-РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

© 2017

**Железовская Галина Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики  
**Недогреева Наталия Герасимовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики  
и методико-информационных технологий  
**Львицына Анна Альбертовна**, магистрант

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
(410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, 83, e-mail: midori\_85@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена методологическому анализу сущности и содержания понятия информационно-ресурсного обеспечения учебного процесса через характеристики основных составляющих – «информация» и «ресурс». Необходимость тщательного изучения и анализа связи развития педагогической науки и практики обучения с эффективностью передачи и переработки информации диктуется современными требованиями образовательной политики государства. На основе краткого анализа понятий «информация» и «информационный ресурс» авторы переходят к освещению сущности информационно-ресурсного обеспечения учебного процесса, как формы представления знаний, его роли в социально-педагогических процессах, а также закономерностей формирования и распространения различных видов информационных ресурсов в образовании. При подготовке к занятиям педагог должен учитывать доступность и эффективность преподносимой информации, объем и содержание учебного материала, соответствие уровня умственного развития обучающегося и имеющегося запаса знаний, умений и навыков. Показано, что успешность информационно-ресурсного обеспечения учебного процесса связана с исследованием информационных параметров образовательного процесса, оценкой информационной емкости (насыщенности) учебного материала и педагогическим дизайном, как творческим замыслом педагога при планировании и конструировании конкретных действий для достижения желаемых результатов.

**Ключевые слова:** информация, ресурс, информационный ресурс, профессионально-педагогическая деятельность, образовательная практика, информационная насыщенность, педагогический дизайн.

## METHODOLOGICAL ANALYSIS OF INFORMATION AND RESOURCE PROVISION THE EDUCATIONAL PROCESS

© 2017

**Zhelezovskaya Galina Ivanovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogics  
**Nedogreeva Natalia Gerasimovna**, the candidate of pedagogical sciences, associate Professor of physics  
and methodical-information technology  
**Lvitsyna Anna Albertovna**, graduate

*Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky  
(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya street, 83, e-mail: midori\_85@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the methodological analysis of essence and content of the concept of information resources provision of the educational process through the characteristics of main components – “information” and “resources”. The need of thorough study and analysis of dependence of the development of pedagogical science and teaching practice from the effectiveness of transfer and processing of information is dictated by the modern requirements of the educational policy of the state. On the base of the brief analysis of the concepts of “information” and “information resource” the authors come to the interpretation of the entity of information and resources provision of the educational process as a form of knowledge representation, its role in the social-pedagogical processes and also of regularities of formation and distribution of various types of information resources in education. While preparing for classes a teacher must consider the availability and effectiveness of the presented information, the scope and content of educational material and the accordance of the level of mental development of the student with the existing stock of knowledge, abilities and skills. It is shown that the success of information and resources provision of the educational process is associated with the research of information parameters of the educational process, the assessment of informational capacity (saturation) of the educational material and the pedagogical design as a creative idea of a teacher of the planning and constructing of concrete actions in order to achieve the desired results.

**Keywords:** information, resource, information resources, professional pedagogical activity, educational practice, informational saturation, pedagogical design.

В настоящее время методологический анализ сущности информационно-ресурсного обеспечения является крайне важным для его развития как педагогического средства модернизации образования в целом, определения способов организации и построения практической деятельности учебного процесса в образовательной организации. В этом контексте можно сформулировать основные направления использования информационного ресурса: с одной стороны, это необходимость изучения растущей зависимости развития педагогической науки и образовательной практики от эффективности средств передачи и переработки информации, с другой, информатизация педагогической науки и разработка ресурсов баз данных, доступных для широкого круга пользователей научно-педагогической информации.

Для более глубокого понимания заявленной темы обратимся к содержанию основных понятий. Понятие “информация” отождествляется с такими понятиями как “сведения”, “данные”, которые в свою очередь входят в более общее понятие – “знания”, т.е. информацию можно определить как общий объем на-

копленных человечеством знаний. Как указывает С.Я. Янковский [1], анализ понятия “информация” обычно начинается со сравнения его с такими категориями, как “объект”, “среда” и “взаимодействие”. Любое взаимодействие между объектами, в процессе которого один приобретает некоторую новую сущность (новое состояние, субстанцию), а другой ее не теряет, называется информационным взаимодействием. При этом передаваемая субстанция называется информацией. Из этого определения следует два наиболее общих свойства информации: информация не может существовать вне взаимодействия объектов и информация не теряется ни одним из них.

Наиболее полный анализ определения сущности и содержания понятия «информация» еще в начале 70-х годов дает И.И. Гришкин. Автор рассматривает логико-гносеологический и логико-методологический аспекты проблемы информации, развивает концепцию философского и методологического значения понятия «информация», подчеркивает, что понятие «информация» выступает перед нами как многогранное понятие, экспли-

кация различных сторон которого диктуется причинами не только общественного и технического характера, но и внутренними потребностями развития научного познания. Это уточнение объясняет широкое завоевание понятием «информация» новых сторон научного знания [2, с. 11].

Особенностью понятия «информация» является его универсальность, оно используется практически во всех сферах человеческой деятельности: в естественных и гуманитарных науках, в философии, психологии, медицине, в технике и экономике, а также в повседневной жизни. Под информацией понимают сведения, сообщения, сигналы, а также совокупность данных или совокупность знаний и зависимости между ними [3, с. 24-25]. Особенностью понятия «информация» является его универсальность, как уже отмечалось, оно используется во всех без исключения сферах человеческой деятельности: в философии, естественных науках, в медицине, в повседневной жизни и т.д., конкретный его смысл зависит от контекста, то есть понятие «информация» имеет множество конкретных значений.

О количестве информации можно говорить: много, мало, нет информации. Существуют единицы измерения информации (биты, байты). Характеризуя качество информации, говорят: новая, старая, актуальная, достоверная, точная, полная и т.д. Процесс переработки информации человеком крайне сложен, он зависит от жизненного опыта человека, от эрудиции, от профессии и заинтересованности в получении тех или иных сведений. Применительно к информационно-ресурсному обеспечению под информацией понимают конечную совокупность знаков (символов) или сигналов, которые образуют бесконечное разнообразие информационных объектов (текстов, изображений, файлов и т.п.).

Переходя к анализу понятия «информационный ресурс» следует сказать, что оно является одним из ключевых понятий социальной информатики, широкое использование которого началось после выхода в 1984 году книги Г.Р. Громова «Национальные информационные ресурсы: проблемы промышленной эксплуатации» [4]. Принципиально нового понятия – национальные информационные ресурсы – было обусловлено растущей зависимостью от источников информации, от уровня их развития и от эффективности использования средств передачи и переработки информации. В контексте нашего исследования под ресурсом (происходит от франц. *ressource* «вспомогательное средство») будем понимать всё, что используется целевым образом в деятельности человека или людей, в нашем конкретном случае, образовательной деятельности педагога и обучающихся. Понятие «информационный ресурс» тесно связано с такими фундаментальными понятиями, как знания, информатизация, информационный процесс, информационное пространство, информационная среда, информационное взаимодействие и т.д. К группе основных понятий, необходимых при рассмотрении вопросов информационно-ресурсного обеспечения, следует отнести следующие: знания, сведения, данные, информация.

Одной из важнейших проблем информационно-ресурсного обеспечения учебного процесса является проблема раскрытия его сущности как формы представления знаний, его роли в социально-педагогических процессах, исследование закономерностей формирования и распространения различных видов информационных ресурсов в образовании. Это актуализирует проблему формирования знаний и базы знаний. В информационном обществе уточняется понимание новизны знания: новым является любой дискретный элемент знания, обогащающий существующую систему знаний о мире и удовлетворяющий требованиям нетривиальности (общественной значимости) и научности [5, с. 50-51], новизна может заключаться как в достигаемом результате, так и в способах его получения. Знания – это результат познавательной деятельности, система приобретенных с

ее помощью понятий о действительности. Знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира [6, с. 180]. Знание есть конструкция, фиксация в нашем сознании в виде ощущений, представлений, понятий, образа-существования объективных связей между предметами и явлениями реального мира [7, с. 7].

Раскрытие сущности понятия «информационный ресурс» предполагает новые подходы к определению процесса формирования знаний: понятийные знания, конструктивные знания, процедурные (алгоритмические) знания, фактографические знания. С этих позиций информационный ресурс – это знания, представленные в проектной форме [8, с. 13]; это знания, подготовленные для целесообразного социального использования обеспечивающее динамическую информационно-коммуникационную среду для образования [9, с. 5]; это совокупность фондов, каталогов, указателей, справочники, патентные курсы, библиография, книжные оглавления, выставки новых поступлений, базы данных.

Таким образом, под информационно-ресурсным обеспечением учебного процесса мы понимаем систему информации, необходимую для обеспечения различных учебных дисциплин, помогающую реализовать различные формы обучения. Систему снабжения информацией учебных дисциплин, созданную на компьютере, мы называем компьютерным информационно-ресурсным обеспечением, базой которого являются различные компьютерные программы, цифровые и электронные образовательные ресурсы.

В качестве примера обратимся к практической деятельности авторов при подготовке будущих специалистов педагогических направлений. Успешное решение проблемы подготовки будущих педагогов к использованию информационных технологий в педагогической деятельности требует формирования уже в стенах учебного заведения готовности к такой деятельности, которая является результативным показателем определенного этапа профессиональной подготовки [10, с. 4]. Возрастающая социальная потребность в педагоге, подготовленном к работе в условиях широкой информатизации общества, осознанно и эффективно использующем в повседневной практике обучения информационные технологии решается путем планомерной подготовки студентов, будущих учителей, к педагогическому общению на основе использования возможностей глобальной сети интернет [11, с. 3].

Разработка системы специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы остается сегодня важным направлением в свете принятия новых стандартов. Предполагается, что профильное обучение должно обеспечить углубленную подготовку старшеклассников по выбранным им дисциплинам и дать возможность в разумной мере «разгрузить» их по непрофильным предметам. Следовательно, задача учителя заключается в учете специфики данного обучения, а именно, за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Образовательный процесс в информационном обществе, приобретая новое качество благодаря информационному пространству, которое создает для каждого его участника получать информацию в том объеме, который необходим ему для саморазвития и самосовершенствования. Отсюда вытекает вывод о том, что при подготовке к занятию, учитель должен учитывать доступность и эффективность преподносимой информации в любом виде. Объем и содержание учебного материала должны быть по силам учащегося, а также необходимо учитывать соответствие уровня его умственного развития и имеющийся запас знаний, умений и навыков.

В связи с этим, вопрос об оптимальном применении информационных технологий на уроках в профильных классах в настоящее время приобретает все большую актуальность. Теперь задача учителя заключается в направлении и сопровождении учащихся для поиска и усвоения информации, а не в передаче готовых знаний, умений и навыков. Назначение его деятельности состоит в управлении активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся. Иными словами, учитель должен помочь «добыть» знания в процессе учения посредством взаимодействия и взаимообщения. В то же время, век большого потока информации влияет на ее критичное восприятие обучающимися. Зачастую, перед учителем возникает проблема мотивации учащихся непроизвольного направления. Несомненным помощником в решении данного вопроса выступает эффективное использование информационных технологий. Следовательно, педагог должен создавать необходимые условия для осуществления дифференцированного и индивидуализированного подхода на старшей ступени обучения, который заключается в отборе содержания учебного материала в соответствии с поставленными целями; применении разнообразных форм организации обучения; разработке и использовании собственных технологий обучения с грамотным использованием информационных и телекоммуникационных технологий, информационного пространства.

При разработке информационно-ресурсного обеспечения учебного процесса мы предлагаем обратить внимание на два аспекта: во-первых, это необходимость исследования информационных параметров образовательного процесса, оценка информационной емкости (насыщенности) учебного материала, что связано с неоспоримой значимостью понятия информации для каждого индивида [12, с. 6]; во-вторых, обратить внимание на положительные стороны педагогического дизайна, как творческого замысла педагога при планировании и конструировании конкретных действий для достижения желаемых результатов [13, с. 8].

Информационно-ресурсное обеспечение учебного процесса помогает решить проблему индивидуальных различий пользователей, в частности, особенности кинестетиков могут быть учтены с помощью создания нужных ощущений путем подбора цветовой гаммы, что помогает в определенной мере управлять восприятием учебного материала. Учет особенности мышления аудиалов происходит путем подключения органов слуха. Любая информация будет лучше запоминаться, использовать приемы разбивки текста на смысловые фрагменты [14, с. 12-13].

Внедрение в настоящее время информационной продукции в образовательную среду носит проблемный характер. Проблема преподавания, оценка степени восприятия учащимися поступающей учебной информации, доступность этой информации, степень информационной насыщенности учебного занятия требуют привлечения не только психологии и медицины, но и даже математики – в первую очередь, статистических методов оценивания эффективности используемых педагогических моделей и технологий. Решение видится в обращении к фундаменту образования – дидактическим принципам, а именно, принципу информационной насыщенности образовательного процесса и его экспериментальное применение через компенсационную педагогическую технологию [15, с. 68].

Немаловажно при этом выявление и анализ возникающих противоречий и проблем, сопровождающих широкую информатизацию образовательного пространства, определение пути оптимизации информационного взаимодействия с целью получения максимально эффективного педагогического воздействия на процесс обучения. Возникает вопрос об информационных параметрах как учебников в целом, так и их отдельных разделов. Не изменяя и не перекрывая известные дидактические

принципы, широко используемые в педагогической практике, предложенный принцип информационной насыщенности и пути его реализации средствами педагогического дизайна развивает их, наполняя новым содержанием, отражающим тенденции мирового прогресса, что обеспечивает повышение эффективности процесса обучения.

В заключении проведенного методологического анализа проблемы информационно-ресурсного обеспечения учебного процесса хочется обратить внимание на некоторые негативные аспекты нашего исследования. Выделяя положение, что ресурсом является вся накопленная информация, в том числе и недостоверная (дефектологическая), представленная сомнительными фактами, ложными положениями, неэффективными подходами и т.д. следует включать в процесс информационной деятельности специальные процедуры оценки информации на достоверность, без чего создаются предпосылки для принятия неэффективных и ошибочных решений об ее использовании. Устаревшая информация не должна уничтожаться, на ее основе необходимо строить информационных ресурсов нового уровня, недостоверная информация должна непрерывно переоцениваться и уточняться, а ранее принятые решения о ее принятии – подвергаться переоценке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Янковский С.Я. Концепция общей теории информации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nature.web.ru/db/msg.html?mid=1156131&s=>
2. Гришкин И.И. Понятие информации: Логико-методологический аспект. – М.: Наука, 1973. – 231 с.
3. Шафрин Ю.А. Информационные технологии: В 2 ч. Ч. 1: Основы информатики и информационных технологий. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2000. – 320 с.
4. Громов Г.Р. Национальные информационные ресурсы: проблемы промышленной эксплуатации. – М.: Наука, 1984. – 240 с.
5. Славин А.В. Проблемы возникновения нового знания. – М.: Наука, 1976. – 294 с.
6. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
7. Елепов Б.С., Чистяков В.М. Управление процессами использования информационных ресурсов. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – 238 с.
8. Каныгин Ю.М., Миняйло А.М. Экономика индустрии информатики. – Красноярск: Издательство Красноярского университета. 1987. – 334 с.
9. Колин К.К. Социальная информатика – научная база постиндустриального общества / Сб. научн. трудов «Социальная информатика-94». – М.: Институт молодежи, 1994. – С. 4-23.
10. Горнова Н.В., Железовская Г.И. Формирование готовности студентов к использованию информационных технологий в профессионально-педагогической деятельности. – Саратов: Изд-во «Сателлит», 2004. – 132 с.
11. Недогреева Н.Г. Железовский Б.Е. Подготовка студентов к педагогическому общению посредством информационных технологий. – Саратов: изд-во «Научная книга», 2003. – 111 с.
12. Белов Ф.А. Педагогические условия реализации принципа информационной насыщенности образовательного процесса: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Белов Филипп Анатольевич. – Саратов, 2014. – 203 с.
13. Грецова А.П. Развитие познавательных способностей старшеклассников средствами педагогического дизайна: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Грецова Анастасия Павловна. – Саратов, 2016. – 194 с.
14. Железовский Б.Е., Недогреева Н.Г., Ступина С.Б. Компьютерные технологии в современном образовании. – Саратов: изд-во «Научная книга», 2007. – 110 с.



15. Белов Ф.А. Об условиях реализации принципа информационной насыщенности образовательного процесса // В мире научных открытий. – 2014. – № 11 (59). – С. 68-90.

*Статья поступила в редакцию 19.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.015.31

## КРЕАТИВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2017

**Зайцева Ольга Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики дошкольного образования

**Карих Виктория Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики дошкольного образования

*Иркутский государственный университет  
(664003, Россия, Иркутск, улица К.Маркса, 1, e-mail: venera\_can@mail.ru)*

**Аннотация.** Актуализация личностного, творческого и профессионального потенциала считается одной из ключевых проблем образования. Целью исследования было выявление особенностей креативного потенциала педагога, работающего в организациях дошкольного образования. Выборку составили педагоги, работающие с детьми старшего дошкольного возраста организаций дошкольного образования Иркутска – 65 педагогов и 45 детей старшего дошкольного возраста. В исследовании применялись стандартизированные методики: тестовая методика «Ваш творческий потенциал» М.В. Зюзько и опросник готовности педагога к общению и взаимодействию с одаренными детьми Ю.М. Кулюткина. Результаты эмпирического исследования показали наличие прямой зависимости креативности детей старшего дошкольного возраста от уровня подобного потенциала у воспитывающих взрослых. В статье рассматривается актуальная проблема условий развития креативности, как целевого ориентира развития в старшем дошкольном возрасте. Творческий потенциал педагога выступает основой реализации педагогом себя в качестве субъекта творческой педагогической деятельности. Определяя творческий потенциал педагога как динамическую личностную структуру, авторы выделяют следующие компоненты: ценностный, когнитивный и деятельностный. Эффективными приемами развития креативности педагога выступают: рефлексия, эссе, дискуссия, нахождение общего смысла, рефлексия методом незаконченных предложений, наблюдение за участниками в совместной деятельности, диалоговый круг, моделирование игровой ситуации, методы активизации перебора вариантов, прием образных сравнений (аналогии), метод гирлянд и ассоциаций, приемы разрешения противоречий.

**Ключевые слова:** креативная деятельность, креативность воспитателя, креативность детей старшего дошкольного возраста, развитие креативности, творческий потенциал, педагогическое творчество, абнотивность, развивающая работа, рефлексивный подход

## TEACHER'S CREATIVITY AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF CHILDREN OF FIVE SIX YEARS OLD

© 2017

**Zaytseva Olga Yuryevna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor  
of the Preschool Education Pedagogics and Psychology Department

**Karich Victoria Vyacheslavovna**, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor  
of the Preschool Education Pedagogics and Psychology Department

*Irkutsk State University  
(664003, Russia, Irkutsk, K. Marx St., 1, e-mail: venera\_can@mail.ru)*

**Abstract.** Updating of personal, creative and professional potential is considered one of the key problems of education. The purpose of the research was to identify the features of the creative potential of a teacher working in pre-school education organizations. The sample was made by teachers who work with children of five six years age of pre-school education organizations of Irkutsk-65 teachers and 45 children of senior preschool age. The research used standardized methods: test "Your creative potential" of M. V. Zyuz'ko, the questionnaire of readiness of the teacher to communicate and interact with gifted children of Y. M. Kulyutkin. The results of the empirical study showed the direct dependence of the creativity of children of five six years old on the level of similar potential their teachers. The article deals with the actual problem of conditions for the development of creativity as a target mark for development in the preschool age. The creative potential of the teacher is the basis for the teacher's self-realization as a subject of creative pedagogical activity. Defining creative potential of the teacher as a dynamic personality structure, the authors identify the following components: axiological, cognitive and activity. Effective methods of development of creativity of the teacher are: reflection, essay, discussion, finding similarity, method of unfinished sentences, observation for the participants in joint activities, dialogue circle, modeling of play situations, methods of activation selection of variants, method figurative comparisons (analogy), method of garlands and associations, resolving contradictions.

**Keywords:** creative activity, teacher creativity, creativity of children of five six years, development of creativity, creative potential, pedagogical creativity, abnotiveness, developing work, reflexive approach, methods of developing creative potential

Перемены, происходящие в современном дошкольном образовании, внедрение вариативных и альтернативных программ, выдвигают в качестве приоритетных - проблемы развития креативной личности, проблемы изучения взаимосвязи креативного потенциала в системе «педагог – ребенок», воспитания творческих людей, имеющих нестандартный взгляд на проблемы. Психолого-педагогические условия, закономерности и механизмы развития креативности детей в последние годы являются предметом активных исследований ученых в рамках проблемы детской одаренности (Е.С. Белова, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич и др.) [1,2,3,4].

Современные исследования в области психологии и педагогики располагают определенным количеством сведений о креативности. Однако существующие данные не исчерпывают этой обширной проблемы, имею-

щей значение для повышения эффективности практики обучения детей в данном направлении. Одной из важных проблем является проблема становления и развития педагога как творческой личности. С нашей точки зрения, это обусловлено тем, что в современной педагогической науке и образовательной практике существует ряд противоречий:

- между признанием необходимости способствовать становлению творческой, готовой к самосовершенствованию личности и отсутствием в массовой практике ориентации образования на развитие креативности личности, на формирование у неё творческого отношения к жизни и творческого способа деятельности;

- между стремлением педагогов к творческому развитию и отсутствием необходимых для этого условий.

Одним из ключевых элементов становления и развития творческой личности педагога является становление

и развитие её творческого потенциала, развитие абнотивности как комплексной способности к адекватному восприятию и пониманию креативного ребенка (В.А. Слостенко, В.Г. Рындак, Е.Е. Адакин, М.М. Кашапов). Мы рассматриваем становление и развитие творческого потенциала педагога как проблему, требующую исследования на основе интеграции научного знания с учётом комплекса методологических подходов. Разработка этих вопросов, на наш взгляд, представляет теоретический и практический интерес в период моделирования педагогического процесса [5-12].

В нашем исследовании мы исходили из предположения, что интеллектуально – креативный потенциал педагогов ДОО оказывает непосредственное влияние на интеллектуально – креативное развитие детей старшего дошкольного возраста. Креативный потенциал педагога характеризуется качественным своеобразием трех основных личностных подструктур: ценностной, когнитивной, деятельностной. Интеллектуально – креативное развитие старшего дошкольника характеризуется чрезвычайной пылкостью и любознательностью, способностью по-разному подойти к проблеме (гибкость), инициативностью, упорством, уклонением от шаблона, способностью продуцировать оригинальные идеи и находить оригинальный результат, способностью принимать нестандартные решения. Развитие креативного потенциала детей старшего дошкольного возраста будет эффективно осуществляться при соблюдении следующих педагогических условий: творческий характер общения, предполагающий сотворчество; актуализация творческого мышления, абнотивности педагога, повышение компетентности педагога в отборе вариативных форм и методов творческой деятельности старшего дошкольника, положительная динамика показателей развития креативного потенциала старшего дошкольника.

На первом этапе нашего исследования мы изучили творческий потенциал педагога с учетом его компонентной структуры. В структуре выделенных компонентов мы сделали акцент на профессиональном самосознании педагога, педагогическом творчестве и рассмотрели педагога в качестве нематериального стимула, оказывающего определенное влияние на развитие детей. Были использованы тестовая методика «Ваш творческий потенциал» М.В. Зюзько и опросник готовности педагога к общению и взаимодействию с одаренными детьми Ю.М. Кулюткина.

В соответствии с методикой теста «Ваш творческий потенциал» мы определили критерии творческого потенциала. К таковым мы отнесли: любознательность, вера в себя, постоянство, амбициозность, слуховая память, зрительная память, стремление быть независимым, способность абстрагироваться, степень сосредоточенности.

При количественной обработке данных мы выявили следующее: разброс баллов при выявлении творческого потенциала составил от 36 до 49 баллов. Лишь 1 педагог набрал 49 баллов, что соответствует высокому уровню развития творческого потенциала. Творческий потенциал этого педагога предоставляет ему богатый выбор творческих возможностей. Здесь педагогу доступны разнообразные формы творчества.

Педагогов, набравших от 24 до 48 баллов (6 человек), мы отнесли к среднему уровню развития творческого потенциала. Данные педагоги обладают качествами, которые помогают им творить, но у них имеются проблемы, которые тормозят процесс творчества. Развитие их творческого потенциала зависит от личностных особенностей и мотивации к деятельности. Педагогов с низким уровнем развития творческого потенциала не выявлено. Исходя из этого, можно сказать, что творческий потенциал педагогов носит сложный, многогранный и индивидуальный характер.

Творческий потенциал педагога характеризуется рядом особенностей личности, которые называются признаками творческой личности (легкость ассоциирования,

способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность к оценочным суждениям и критичность мышления, способность к переносу решений, готовность памяти и способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс).

Для более глубокого анализа развития творческого потенциала педагогов мы вывели средние значения по критериям творческого потенциала и получили следующую картину, что любознательность определяется у педагогов как ведущий критерий творческого потенциала и составляет 11,4 балла. 9 баллов составляет такой критерий как вера в себя; 5,4 балла – постоянство, т.е. педагоги, имеют некие стереотипы, шаблоны в деятельности. Сравнительно не высокий разброс в баллах составляют такие критерии творческого потенциала как слуховая память (3,7); зрительная память (2,6); стремление быть независимым (2,3); способность абстрагироваться (2,7); степень сосредоточенности (2,4). Самый низкий балл прослеживается по критерию амбициозности (1,2).

Таким образом, анализируя данный тест, мы пришли к выводу о том, что у данной группы педагогов средний уровень развития творческого потенциала прослеживается у 6 педагогов, высокий уровень выявлен лишь у одного педагога. Педагогов с низким уровнем развития творческого потенциала не выявлено.

Так же педагогам был предложен опросник готовности к общению и взаимодействию с одаренными детьми. Полученные ответы позволяют сделать вывод о том, что все педагоги готовы к взаимодействию и общению с одаренными детьми. На вопрос: - «Какими качествами должен обладать педагог, работающий с одаренными детьми?». Мы получили такие ответы: готовность прийти на помощь, отзывчивость, требовательность к себе, ответственность, сотрудничество, любознательность, широта интересов, инициативность, настойчивость и т.д. Данные ответы свидетельствуют о субъектной позиции педагога, что играет не маловажную роль в педагогическом процессе ДОО.

Вопрос о том, есть ли у вас научные интересы, педагоги интерпретировали по-разному: одни относят работу по самообразованию как научную, другие педагоги считают, что научной работой заниматься не стоит, но если это будет необходимо для работы, они с удовольствием и энтузиазмом будут ею заниматься (50% опрошенных педагогов). Уровень творческих способностей, проявленных в ходе своей работы, все педагоги оценивают как частично-поисковые, творческие. Говоря о мотивах работы 57% (4чел.) опрошенных отмечают любознательность и ответственность, что характеризует их как людей стремящихся к развитию. 43% (3 чел.) отмечают такие мотивы как адаптированность к условиям работы, чувство комфортности. Данный аспект свидетельствует о степени комфортности педагога в образовательной среде. Так же педагоги отмечают такой мотив как любознательность и одобрение со стороны коллег, родителей. На вопрос о способностях и их проявлении 71% опрошенных (5 чел.) отметили такие: художественные, литературные, педагогические и творческие. И лишь 29% (2 чел.) отметили лишь педагогические способности.

Приведем примеры характеристик педагогов по совокупности методик: теста на выявление творческого потенциала и опросника готовности к взаимодействию и общению с одаренными детьми.

*Ш.В.Н., педагог старшей группы.* Уровень развития творческого потенциала высокий, составляет 49 баллов. Высокие значения определяются по критериям, таким как: вера в себя, постоянство, слуховая память, способность абстрагироваться, любознательность. Исходя из данных опросника, педагог считает, что главными качествами, которыми должен обладать педагог, работающий с одаренными детьми, являются отзывчивость, сотрудничество и любознательность. Отношение к себе педагог отмечает как дисциплинированность, по-

требность в сотрудничестве, склонность и интерес к общению с детьми. Так же педагог отмечает устойчивость интересов. Мотивы работы отмечает такие: трудолюбие, адаптированность к условиям работы, чувство комфортности. В развитии познавательной сферы педагог делает акцент на развитие творческого воображения и мышления, что является не маловажной составляющей в общении и взаимодействии с одаренными детьми. Из волевых качеств педагога определяет такие как: целеустремленность и решительность. Уровень развития творческих способностей оценивает как творческие. Так же педагог удовлетворен своей работой.

*В.В.А., педагог старшей группы.* Уровень развития творческого потенциала средний, составляет 42 балла. Критерий любознательности составляет 12 баллов, вера в себя – 9 баллов; 3 балла отмечается по критериям: слуховая память, зрительная память, способность абстрагироваться и степень сосредоточенности. По критерию «постоянство» - 4 балла и критерий «стремление быть независимым» оценен в 2 балла. Исходя из данных опросника, педагог считает, что главными качествами, которыми должен обладать педагог, работая с одаренными детьми, является тактичность и ответственность. В отношении к людям отмечает критерий как готовность прийти на помощь. В отношении к себе акцент сделан на правдивость и дисциплинированность. В интересах педагога определяет их широту и направленность. Мотивы работы: трудолюбие, ответственность и одобрение со стороны коллег и администрации. Способности, их проявление отмечает такие как: педагогические и нравственные. Из волевых качеств педагога вычлениет у себя такие как настойчивость, целеустремленность и решительность. Педагог испытывает затруднения в общении с администрацией. Уровень развития творческих способностей оценивает как частично - поисковые. Педагог удовлетворена своей работой.

Таким образом, исходя из полученных данных опросника и теста на выявление уровня развития творческого потенциала педагогов, можно сделать вывод о том, что творческий потенциал заложен у всех педагогов, но в разной степени. Развитие креативности детей старшего дошкольного возраста находится в прямой зависимости от креативности воспитателя. Это зависит от личностных особенностей, мотивации к деятельности, степени готовности к развитию креативности, как составляющей абнотивности педагога. И в данном контексте необходимо определить значимость данного конструкта абнотивности как комплексной способности педагога к адекватному и своевременному принятию и сопровождению креативного ребенка.

В русле данной проблемы нами была разработана программа развивающей работы с педагогами, направленная на развитие у них профессионального творческого мышления. Исходя из психологического анализа педагогического мышления, в контексте личностного подхода, абнотивность как комплексная способность проявляется в умении заметить креативного ребенка и оказать ему необходимую помощь в развитии его творческого потенциала. Целевая направленность данной развивающей программы заключалась в развитии интеллектуально – креативного потенциала педагогов, развитии их творческого мышления, стимулировании творческой активности в работе с детьми. Нами были отобраны и отработаны следующие приемы и методы, успешно применяемые в процессе развивающих занятий с педагогами: рефлексия, эссе, дискуссия, нахождение общего смысла, рефлексия методом незаконченных предложений, наблюдение за участниками в совместной деятельности, диалоговый круг, моделирование игровой ситуации, методы активизации перебора вариантов, прием образных сравнений (аналогии), метод гирлянд и ассоциаций, приемы разрешения противоречий и др.

Структура развивающих занятий была различна, исходя из целей, методов и приемов, реализующих страте-

гию развивающего воздействия.

Занятия ориентировочно – рефлексивного этапа были направлены на знакомство с целями тренинга, на снятие психо – эмоционального напряжения, связанного как с личностными особенностями педагогов, так и с условиями проведения занятий, на стимулирование внутригруппового общения, на рефлексию собственной профессиональной деятельности, профессионального самосознания. Этап включал 3 занятия, вариативных по времени. Режим работы предполагал встречу один раз в неделю. На данном этапе была использована определенная структура занятий, которая включала ритуал начала занятия, интеллектуально – творческую разминку, обсуждение результатов и подведение итогов, и ритуал прощания. Два занятия на данном этапе работы проходило в виде игры блиц – крик. На первом занятии в ходе интеллектуально – творческой разминки, направленной на поиск путей решения проблемы в ходе групповой дискуссии, педагоги приняли активное участие в обсуждении проблемы. При выявлении смысловых установок (упражнение «Незаконченные предложения»), мы выяснили, что у каждого педагога имеется собственное видение на предмет своей работы, осознание профессиональной направленности. В алгоритме рефлексивной деятельности, при выстраивании индивидуальной образовательной траектории, педагоги отмечали такие моменты как: сотрудничество с родителями по вопросам развития творчества ребенка, сотрудничество с телевидением, журналами «Сибирячок», «Дошкольное воспитание» и др. Педагоги осознают свою профессиональную направленность, проявляют субъектную позицию.

В результате дискуссий, рефлексивных заметок («... я думаю, что наша работа на некоторых занятиях не отличается от работы коллег в других группах», «я думаю, что мы продвигаемся к нашей цели очень медленно»), обозначилась проблематика: трудности осмысления базовых понятий по теме «Креативность»; трудности в нахождении общих смыслов для всех участников тренинга; ограниченность пространства выбора; определение и взятие на себя определенной меры ответственности; интеллектуальная и эмоциональная перегрузка педагогов.

Выход из сложившейся ситуации педагоги видели в рефлексивном осмыслении каждого проделанного шага. В «Диалоговом круге», при принятии группового решения, педагогам предстояло выяснить трудности в работе с креативными детьми в группах. Данная проблема, действительно, имеет место быть в педагогическом процессе ДОУ. Педагогам очень сложно работать с такими детьми, особенно на занятиях. В данном направлении нами была проведена консультативная работа с педагогами по использованию форм и методов работы с креативными детьми. При проведении игры блиц – крика «Как в условиях ДОУ взаимодействовать с творчески одаренными детьми», дискуссионная проблема нашла свое отражение. Педагогам предстояла большая подготовительная работа, заключающаяся в подготовке вопросов для команды соперников. Педагоги были разделены на команды. Одна команда представляла интересы педагогов, которые считают, что необходимо вести индивидуальную работу с творчески одаренными дошкольниками, другая команда придерживалась позиции, что к данным детям не следует применять индивидуальный подход, а нужно относиться к ним также как и ко всем детям. Данный блиц – крик с эффектом соревнования позволил глубоко проанализировать ситуацию. Педагоги познакомились с различными моделями работы с творчески одаренными детьми.

На следующем занятии педагоги с помощью игровых ситуаций определили точки эмоционального напряжения, провели рефлексию негативных и позитивных чувств. Данная игровая ситуация послужила дополнительным стимулом в работе с креативными детьми. Интересным на данном этапе оказалось проведение мини – сочинения «Я в эксперименте» (определение то-

чек напряжения). Возможный план сочинений позволил педагогам выбрать оптимальный для себя диалог с самим собой. Следует отметить, что сложности, возникшие при выполнении мини – сочинения, были обусловлены отсутствием гибкости (умении видеть проблему с разных точек зрения) и рефлексивности мышления, как осмыслении противоречий.

В ориентировочно – рефлексивном этапе данное занятие явилось заключительным. Мы считаем, что рефлексивные процессы приобретают важную функцию в мышлении: они включаются в процессы оценки проблемной ситуации, осознания источников неопределенности, выбора или формирования способа действия средств и достижения результата.

Следующим этапом нашей работы явился основной этап. На данном этапе было проведено 4 занятия. Занятия данного этапа были направлены на развитие определенных качеств творческого мышления педагогов. Этап состоял из блоков, имеющих определенную структуру. I блок - творческая направленность личности, повышенная творческая чувствительность к проблемам и проблемным ситуациям. II блок – творческое мышление как свойство интеллекта (творческая инициатива, творческая самостоятельность, эвристичность, гибкость и пр.). III блок – творческое мышление как процесс (ориентировочный, исполнительный, контрольно – оценочный). IV блок – творческое мышление как деятельность, в результате которой создается новый и оригинальный продукт. Структура блока включает в себя краткую характеристику определенного качества творческого мышления. В каждом блоке описано от 6 до 8 интеллектуальных качеств. Все изучаемые на тренинге качества в своей совокупности образуют творческое мышление. После рассмотрения конкретного качества педагогам были предложены задания и упражнения.

На данном этапе педагоги в большей степени интересовались теоретическими вопросами. При выполнении заданий трудностей не возникло, хотя все задания подвергались тщательному анализу, чувствовалась заинтересованность педагогов работой по данному направлению. Интересными для педагогов оказались занятия 5,7, где рассматривалось творческое мышление как свойство интеллекта и творческое мышление как деятельность. Интерес вызвали задание на способность к творческому переносу и задания направленные на легкость генерирования идей и конструктивность мышления. Созданные условия для реализации различных форм мышления способствовали овладению техниками взаимодействия с другими людьми, раскрытию внутреннего потенциала, развитию когнитивных, креативных качеств и коммуникативных умений.

Подведение итогов на последнем занятии по проведению всего тренинга проходило в форме рефлексивного эссе: «Где я была и что я поняла». Следует отметить, что данное задание не было предусмотрено программой тренинга. Анализ эссе показал, что педагоги удовлетворены работой на тренинговых занятиях. «...я была на интересных познавательных занятиях и поняла, что все дети для меня одаренные, только нужно к каждому ребенку найти подход...». «...я была на тренинге, который явился для меня стимулом в работе с детьми. Теперь, идя на работу, я думаю, как более интересно показать себя и свои творческие способности...». Как отмечают педагоги, тренинг креативности позволил изменить отношение к детям, позволил глубоко осознать и почувствовать креативного ребенка в группе, как на занятии, так и в других видах деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М.: Московский психолого – социальный институт: Флинта, 1998. – 144 с. /5/
2. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия): Монография. – М.: Педагогический вестник,

1997. – 244с. /46/

3. Савенков А.И. Детская одаренность и проблема содержания дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 1999. - № 12. – с. 2-14.

4. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – СПб.: «Питер», 2004. – 274 с.

5. Савенков А.И. У колыбели гения. М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.

6. Балакирева Е.И., Игнатъева О.Г. Развитие творческой одаренности школьников: педагогические аспекты // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 228-231.

7. Пустовалова Н.И. Условия развития инновационной деятельности педагогов в современной системе повышения квалификации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 169-172.

8. 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.

9. Овчаров С.М. Педагогическая технология развития креативности будущих учителей информатики в условиях университетского образования // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 43-46.

10. Кашапов М.М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник РГНФ. – 2001. - №1. – с. 121 – 131.

11. Аксарина Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 42-46.

12. Мартишина, Н.В. Творческая личность педагога в условиях инновационного развития современного образования/Н.В. Мартишина; под ред. Л.К. Гребенкиной, А.А. Петренко, Т.В. Ганиной//Инновационное развитие образования в регионах РФ: сб. мат-лов Всероссийской н.-п. конф. – Рязань, 2013. – С.70-75.

*Статья поступила в редакцию 07.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 372.881.1

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© 2017

**Зонова Марина Васильевна**, старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»  
**Николаева Наталья Александровна**, старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»  
**Соснина Наталья Георгиевна**, старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»  
*Уральский государственный экономический университет*

(620144, Россия, Екатеринбург, улица 8 Марта/Народной Воли, 62/45, e-mail: natalya789@yandex.ru)

**Аннотация.** Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции заслуживает особого внимания учителя в процессе преподавания. Теория коммуникативного подхода в России и за рубежом представляет собой основу для формирования названной компетенции в процессе речевой деятельности. В результате создаются условия для живого общения и возможность межличностного и межкультурного взаимодействия. Очевидно, что активные/интерактивные методы обучения играют большую роль в этом отношении. Многочисленные исследования были проведены, чтобы доказать важность использования интерактивных методов обучения в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Однако ни одно из исследований не описывает этот процесс в условиях неязыкового вуза. Таким образом, целью данной статьи является изучение процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. Данный процесс включает в себя три этапа, основанных на уровне самостоятельности студентов. Демонстрация процесса формирования компетенции проходит на примере интерактивного студенческого клуба "Get to Know".

**Ключевые слова:** формирование иноязычной коммуникативной компетенции, теория коммуникативного подхода, речевая деятельность, реальное общение, способность межличностного и межкультурного взаимодействия, методы обучения, интерактивные приемы обучения, занятия в неязыковом вузе, уровень самостоятельности, интерактивный клуб.

## INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

© 2017

**Zonova Marina Vasilyevna**, assistant professor of the chair "Foreign Languages"  
**Nikolaeva Natalya Alexandrovna**, assistant professor of the chair "Foreign Languages"  
**Sosnina Natalya Georgievna**, assistant professor of the chair "Foreign Languages"  
*Ural State University of Economics*

(620144, Russia, Yekaterinburg, st. 8 March/Narodnoy Voly, 62/45, e-mail: natalya789@yandex.ru)

**Abstract.** The process of foreign language communicative competence development is obviously the most important item that teachers focus in the classroom. The theory of communicative approach both in Russia and abroad provides the basis for the competence in study development in the process of speaking activity. This creates the conditions for real-life communication and the possibility to build interpersonal and intercultural interaction capacity. The fact is that active/interactive teaching methods are very useful in this regard. Numerous researches have been done to prove the importance of interactive techniques for foreign language competence development. None of the researches describes the process of development in non-linguistic high school classroom. Thus the aim of this article is to demonstrate the process of the competence under consideration development in high school. The process undergoes three stages based on different levels of autonomy. The interactive students' club "Get to Know" illustrates this process.

**Keywords:** foreign language communicative competence development, theory of communicative approach, speaking activity, real-life communication, interpersonal and intercultural interaction capacity, teaching methods, interactive teaching techniques, non-linguistic high school classroom, level of autonomy, interactive club.

*Problem statement in general view and its connection with important scientific and practical tasks.* Rapidly changing conditions of modern information society impose new requirements to the quality of specialist training. It is assumed that a graduate should not only correctly apply the University knowledge, but also should be able to think independently and creatively, as well as owning skills communication correctly, both in native and foreign languages.

Social and economic order of the society in terms of such specialists preparation is reflected in Federal educational standards for higher education (hereinafter referred to as FES). Analysis of the texts of FES in undergraduate level allows us to conclude that foreign language requirements we are interested in are reduced to the following generic competence – the ability to communicate orally and in written forms both in Russian and foreign languages to meet the challenges of interpersonal and intercultural interaction [1]. The wording can be found in the texts of the FES in economic areas of training.

*Analysis of recent researches and publications, which dealt with aspects of this issue and the author refers to; unsolved parts of the problem highlighting.* In the domestic and foreign literature the competence in study is defined as a mastership communicative competence. It should be noted that the communicative basis of training is a leading aspect in the methods of teaching foreign languages. The essence of communicative methods of teaching is that "the process of learning is a model of communication" [2, p. 4]. This creates

the conditions for real-life communication and the possibility to build interpersonal and intercultural interaction capacity.

The works of many authors are devoted to the development of mastership communicative competence. So, N. D. Galskova pays great attention to intercultural factor as "the human capacity for intercultural communication on foreign language level and adequate interaction with other cultures" [3, p. 46]. A. G. Kancur focuses on the creation of new knowledge and concepts in the process of communication [4, p. 4]. V. G. Kostomarov and O. D. Mitrofanova consider communications in relation to the social factors [5]. E.V. Makarova allocates rhetorical aspect in the development of monologue speech skills [6].

In the context of the communicative approach particular attention must be given to the interactive teaching methods, which allow us to create a communicative situation of interpersonal interaction. So far scientific works are known studying the sensitive use of interactive methods of teaching foreign languages in linguistic universities. In this context, of great interest is D. A. Starkova's dissertation research on the use of interactive methods of teaching foreign language [7]. Based on domestic and foreign methodological concepts through an interactive approach D. A. Starkova has developed a classification of techniques for teaching foreign languages, regarding the stages of speech skills development. So, for the development of productive communicative skills the named author has chosen William Littlewood's concept of productive skills, based on the degree of autonomy [8].

So, numerous researches have been done to prove the importance of interactive techniques for mastership communicative competence development. Though none of works describes the process of development in non-linguistic high school classroom. The analysis of the stated issue concluded that today there is scientific and methodical base for exploring the possibility of building the mastership communicative competence in the use of interactive teaching methods in the non-linguistic university.

*Defining the purposes of the article and setting the tasks.* Thus, the essence of this article is to demonstrate the process of the competence under consideration development in non-linguistic high school.

There are the following tasks to be performed:

1. To study the stages of communicative competence development.
2. To select the corresponding interactive teaching techniques for each stage above.
3. To work out the set of lessons in the interactive students' club "Get to Know" according to the approach in study.
4. To justify the results obtained.
5. To present conclusions and prospects for further research.

*Presentation of the main research material with full provement of the results.* There is no common opinion about the stages of communicative skills development either in domestic or foreign literature. The approach based on emotional response of the students was introduced by Jeremy Harmer. His approach gives some freedom to the teachers over the sequence of development stages. They can be the stages of engage, study and activate or engage, activate, study and activate. The choice of sequence depends on the learners' level [9].

The theory invented by Jim Scrivener offers analytical concept. The authentic, restricted and clarification stages described by this author imply the different levels of students' autonomy [10].

And the most appropriate approach in this field is the scheme offered by William Littlewood. It combines the previous theories in terms of language learners' personal experience and the level of autonomy [8]. The author describes the communicative skills development within three stages:

1. Controlled stage. It allows the teacher to work out specific language units that may be later used by learners.
2. Guided stage. It is the stage of partial control that provides learners with the opportunity to select language units for expressing their own thoughts.
3. Free stage. The stage of independent speaking illustrates a situation as much as possible approached to the real conditions of companionship. Learners should achieve the objective on their own making use of necessary communication means of foreign language.

The communicative competence development process described by William Littlewood is of great importance to our research as far as it involves the learners' autonomy that is the leading learning principle in high school. It also provides systematic work on functional as well as structural aspect of language. The process undergoing these stages helps teachers to deal with problem areas in non-linguistic high school classroom. These problems will be revealed in the conclusions of the given research.

It should be noted that speaking as a component of speech activity, takes a leading place in the process of communicative skill development. So each stage described above involves the use of specific interactive learning techniques [11], [12].

Thus, for C-stage, fully controlled by the teacher, the use of the following interactive teaching techniques is required. They are: chain pronunciation, language games, question-answer, repetition, expanding information, replacement, transformation, translation, substitution exercises.

On G-stage, partly controlled by the teacher, interactive

tech-niques are communicative games, expanding information, decision making, description, action, discussion, dramatization, expanding information, finding similarities and differences, filling-in, interview, information deficit, information transfer, interview, restoration of disparate information, functional dialogue, pantomime, picture addition, planning, preferences expression, problem solving, quiz, ranking, review, simulation, oral story-telling, summary, questionnaire.

On F-stage, that is the stage of fluent speaking, the effective interactive teaching techniques are as such: associating, communicative games, debating, decision making, description, discussion, expanding, finding similarities and differences, information transfer, interview, text drafting, planning, picture addition, preferences expression, problem solving, ranking, role-play, simulation, oral presentation.

The given list of interactive teaching techniques is to a large extend connected with a huge spectrum of communicative skills involved and is the way to create a real-life communication in the classroom [4]. Therefore the mastership communicative competence development process will be worked out though the staged mentioned above and with the use of techniques described. The interactive students' club "Get to Know" illustrates this process.

The interactive students' club under consideration represents a set of lessons connected by one topical problem that motivates the students to research the unknown area. As such, the interactive club provides the students with a large opportunity to enrich their communicative experience, express their personality and exchange views with other members of the club.

The purpose of the club is to create a communicative environment whereby the students discover the knowledge themselves rather than get knowledge ready. The role of the teacher seems to be shifting from direct teaching to supervising. Students display more freedom of study.

The aim of the lessons is to develop the ability to freely speaking.

Following are the tasks of the lessons within one topic.

1. To perform language and communication tools necessary to research unknown areas.
2. To practice the usage of language and communication tools on the level of prepared speech.
3. To build communicative skills in the process of panel discussion.

The material for study and research: authentic texts on country study, dictionaries, encyclopedias, corresponding theme sites.

An interactive lesson undergoes the following stages of study:

1. Motivation.
2. Organization of work with information.
3. Intermediate control and correction.
4. Presentation.
5. Reflection.

The stage of motivation is the stage fully controlled by the teacher. At this stage, the task of the teacher is to interest students and motivate them to study the ethnographic material through the demonstration of attention to their experience and opinion. One of the interactive teaching techniques implied can be the stimulation of expressing students' own opinion. For example, the teacher can ask the following questions:

- What part of Great Britain thistle is the emblem of?
- What is the biggest Welsh Gulf?
- What is "Yarg"?
- Is Cullen Skink eatable?

The content of the questions asked should affect the little known / unknown facts of the country study, which, in turn, is of great interest to students seeking information. Thus, for students a personal need appears in the study of unknown areas of investigation.

On the stage of organization the teacher monitors students work partly. The interactive teaching techniques of this stage

can be:

- decision making (the choice of research topic);
- searching information for study and investigation (printed and electronic resources);
- restoration of disparate information (merge the information into a single text);
- working on presentation communicative skills (speaking grammatically and phonetically correct).

On the following stage of the intermediate control and correction the teacher checks the prepared statements in conjunction with the students. This stage is also partially controlled by the teacher. The interactive techniques of this stage are:

- expanding information (addition of modern / historical facts about the object of study);
- asking questions / answering questions (practicing skills to understand and answer the questions posed to the audience);
- finding relationships between objects (the ability to conduct the operations of synthesis, analysis and comparison);
- decision making (the ability to choose the optimal direction from several proposed options).

On the stage of presentation the students perform their prepared reports. This process can be divided into two levels: presentation of prepared speech and unprepared speech. Among the techniques of the prepared speech level can be the following:

- planning (independent planning statements);
- questionnaire (gathering information about the target object in the form of questionnaires, interviews, oral questioning);
- ranking (the presentation of information in a particular order);

- compiling the rankings (comparative analysis);
- oral story-telling (prepared statements).

The techniques of unprepared speech level are:

- asking questions and giving answers;
- discussion (received information discussion);
- debate (exchanges);
- panel discussions.

The stage of reflexive analysis implies the discussion of the given results. All participants (teacher and the students) sum up the results of students' research as well as the communicative abilities of the latter. This stage clearly indicates the development level of the competence in study [13].

*The findings of the study and the prospects for further research.* So, a broad methodical analysis of the mastership communicative competence development process determines the interactive ability of the teaching techniques applied. The set of lessons within interactive students' club creates the environment for the real-life communication that enriches the communicative experience of students and demonstrates the features of communicative behavior relevant and useful for their future profession [14].

Moreover the interactive environment corresponds to the students' age psychological features. There is no doubt that the lessons in their usual form are a bit dull for 18-year-old creators. Thus the interactive process helps teachers to deal with the following problem areas in non-linguistic high school classroom [15]:

- classroom management transforms into self-management;
- avoidance of English is changed by accurate target structures;
- no demand on language speaking becomes embarrassing since everyone emphasizes to express their opinions;
- struggle with educational values and rules familiar to this age ends up with new priorities of becoming a competent specialist speaking the language of the potential business partners.

So we can definitely come to the conclusion that a graduate with a master communicative competence will

reach more goals in his/her future profession. Developing the competence under consideration at the high school provides the students with mobility and tends them to get adequately ready for the workplace [16].

It must be emphasized that with the development of modern business relations in the society, the need for direct communication without intermediaries and interpreters is becoming increasingly urgent [17]. In this field our study proves the efficiency of the mastership communicative competence developing from the position of direct interpersonal interaction.

The further research should be done to investigate non-productive communicative skills (reading and listening skills) in the use of interactive teaching techniques.

#### REFERENCES:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 43.03.01. Сервис. [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов: [сайт]. <http://fgosvo.u/fgosvo/92/91/4/93> (дата обращения 15.06.2017) <http://fgosvo.ru/news/2/1463>
2. Passov E. I. Communicative method of foreign speech teaching / E. I. Passov. – 2<sup>nd</sup> edition. Cor., M., 1991. – 223 p.
3. Galskova N. D. Theory and practice of foreign languages teaching. Nachalnaya shkola: method. Guideline / N. D. Galskova, Z. N. Nikitenko. – M.: Airis-press, 2004. – 240 p.
4. A. G. Kancur Teaching English dialogue speech to future teachers based on country study information. / Kancur A. G. // diss. of cand. of ped. sciences. – Perm, 2004. – 306 p.
5. Kostomarov V. G. Methodological guidance for teachers of Russian language for foreigners. / V. G. Kostomarov, O. D. Mitrofanova – M.: Russkiy yazyk, 1988. – 157 p.
6. Makarova E. V. Training of senior students of linguistic faculties to self-improvement of the rhetorical aspect of foreign monologue speech. / E. V. Makarova // diss. of cand. of ped. sciences. – Yekaterinburg, 2004. – 238 p.
7. Starkova D. A. Group project activity as a means of development of managerial methodological skills of the future foreign language teacher. / D. A. Starkova // diss. of cand. of ped. sciences. – Yekaterinburg, 2009. – 228 p.
8. Littlewood W., Teaching oral communication: A methodological framework. / W. Littlewood. – Oxford: Blackwell, 1992. – 112 p.
9. Harmer J. The practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Longman, 2003. – 371 p.
10. Scrivener J. Learning Teaching. / J. Scrivener. – Macmillan, 2013. – 418 p.
11. Brown H. D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy / H. D. Brown. – Longman, 2001. – 480 p.
12. Lerner I. Y. Didactic basis of teaching methods / I. Y. Lerner. – M.: Pedagogika, 1981. – 186 p.
13. Cheetham G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. / G. Cheetham, G. Chivers // Journal of European Industrial Training. – № 22(7), 1998 – P. 267 – 276.
14. Seskauskiene I., Cibulskiene J., Kaledaite V., Roikiene D., Guidelines of competence development in the study of English philology. / I. Seskauskiene, J. Cibulskiene, V. Kaledaite, D. Roikiene. – Vilnus: Kriventa, 2012. – 61 p.
15. Littlewood W. Communicative language teaching. Cambridge: Cambridge university press, 2002. – 60 p.
16. Delamare F. What is competence? / F. Delamare, J. Winterton. // Human Resource Development International, 2005. – Vol.8. – №1. – P. 27-46.
17. Breen M. P. Classroom Decision: Making negotiation and process syllabuses in practice. / M. P. Breen, A. Little John. – Cambridge Language Teaching Library. – Cambridge University Press, 2000. – 310 p.

*Статья поступила в редакцию 21.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



УДК 37 (1134)

## РЕАЛИЗАЦИЯ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ ДЕВОЧЕК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2017

Зотова Дина Александровна, старший научный сотрудник

Институт развития образования Пермского края

(614068, Россия, Пермь, ул. Екатерининская 210, e-mail: zotovad@mail.ru)

**Аннотация.** Актуальность темы в социально-педагогическом аспекте определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерного компонента во все области общественной жизни: политику, экономику, культуру, образование. Научная новизна исследования состоит в том, что: дана характеристика понятия гендерная воспитанность как интегративного личностного образования, проявляющегося в единстве когнитивной, эмоционально-чувственной, операционально-деятельностной сфер и обуславливающего поведение девочек в соответствии с нормами гендерной культуры; - на основе сравнительного анализа философской, социологической и психологической концепций гендерного подхода, определены его сущность, специфика и назначение в педагогическом плане; определены условия, требования и механизм его реализации; установлена эффективность гендерного подхода, заключающаяся в повышении уровня воспитанности обучающихся девочек; проведён ретроспективный анализ проблемы гендерного воспитания девочек; обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие гендерное воспитание девочек младшего школьного возраста в процессе внеурочной и урочной деятельности; на основе педагогического проектирования разработана в процессуально-описательном и процессуально-действенном аспектах система гендерного воспитания девочек младшего школьного возраста; на основе компетентностного, средового, культурологического, деятельностного подходов разработана модель гендерного воспитания девочек младшего школьного возраста; разработано методическое обеспечение гендерного воспитания девочек младшего школьного возраста. В статье освещается проблема воспитания девочек в современной педагогической практике, недостаточного внимания к истории женского образования в России, предназначена студентам и практикам, интересующимся вопросами гендерной педагогики, учителям начальных классов, педагогам, методистам, завучам по учебно-воспитательной работе общеобразовательных учреждений, родителям и всем заинтересованным лицам социума; рассмотрены результаты диагностики по определению особенностей гендерной компетенции младших школьниц; показана важность проведения психолого-педагогической работы по формированию гендерных компетенций у девочек.

**Ключевые слова:** воспитание девочек, предназначение женщины в разные исторические эпохи, её миссия в обществе, формы организации женского образования, классификация этапов и периодов женского образования в России, гендерная педагогика

## THE IMPLEMENTATION OF THE GENDER APPROACH IN THE EDUCATION OF GIRLS OF PRIMARY SCHOOL AGE

© 2017

Zotova Dina Aleksandrovna, senior researcher

Institute of development of education of Perm Krai

(614068, Russia, Perm, Ekaterininskaya str 210, e-mail: zotovad@mail.ru)

**Abstract.** The relevance of the topic in the socio-pedagogical aspect is determined by the fact that the social strategy of the state directed on creation of conditions for sustainable development of the Russian Federation on the basis of the use and improvement of human potential, suggests the inclusion of a gender component in all areas of public life: politics, Economics, culture, education. Scientific novelty of the research is that: given the characteristics of the concept of gender education as an integrative personal education, which is manifested in the unity of cognitive, emotional, operational activity areas and determining the behavior of the girls in accordance with the rules of gender culture; - based on the comparative analysis of philosophical, sociological and psychological concepts of the gender approach, its essence, specifics and the purpose of the pedagogical plan; the conditions, requirements and mechanisms for its implementation; the effectiveness of gender approach in raising the level of education studying girls; a retrospective analysis of problem of gender education for girls; grounded and experimentally tested pedagogical conditions providing gender education of girls of primary school age in the process of extracurricular and curricular activities; on the basis of the pedagogical design developed in procedural-descriptive and procedural-aspects of an effective system of gender education of girls of primary school age; on the basis of competence, environmental, cultural, and activity approaches developed by the model of gender education of girls of primary school age; developed methodological support of gender education of girls of primary school age. The article highlights the problem of educating girls in modern teaching practice, insufficient attention to the history of women's education in Russia, intended for students and practitioners interested in issues of gender pedagogy, primary school teachers, teachers, methodologists, Directors of studies on educational work of educational institutions, parents and all stakeholders of society; examines the results of diagnosis by identifying the specific gender competence of primary school girls; shows the importance of psycho-pedagogical work on formation of gender competence in girls.

**Keywords:** education of girls, the purpose of women in different historical periods, its mission in society, forms of organization of women's education, classification of phases and periods of female education in Russia, gender pedagogy

С целью определения результативности формирующего эксперимента была проведена итоговая диагностика гендерной компетентности обучающихся девочек младших школьниц (ЭГ-1, ЭГ-2, КГ).

Осуществлялось изучение уровня гендерной компетентности обучающихся девочек 7-11 лет как личностного образования на контрольном этапе опытно-поисковой работы по методикам диагностики, которые применялись в констатирующем эксперименте. Об эффективности проведённой нашей работы, о доступном и адекватном данному возрасту программном содержании может свидетельствовать анализ результатов получен-

ных нами (рис. 1).

Полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты позволяют сравнивать и судить о существенных различиях между обучающимися девочками контрольной и экспериментальной групп по уровням гендерной компетенции.

Получены высокие результаты у обучающихся девочек экспериментальных групп (ЭГ-1, ЭГ-2). Обнаруживаются различия, которые существенны (по сравнению с начальной диагностикой) в экспериментальной группе ЭГ-2.

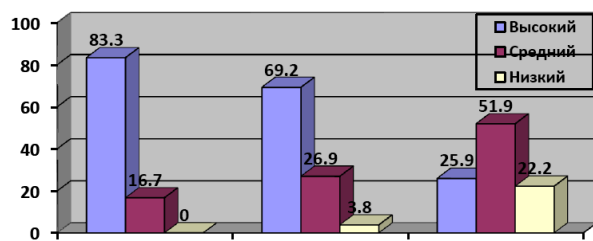


Рисунок 1 - Сведения об итоговой диагностике гендерной компетентности девочек младшего школьного возраста (в %), ЭГ -1, ЭГ-2, КГ

Таблица 1 - Сведения о распределении обучающихся девочек младших школьниц по уровням распределения гендерной компетентности на начальном и итоговом этапе диагностики гендерной компетентности (%)

Уровни (в %) группы	Начальный диагностический срез		Итоговый диагностический срез	
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
Высокий	65,2	12,9	84,3	62,9
Средний	22,9	51,0	17,6	29,6
Низкий	3,8	38,0	0,0	8,3

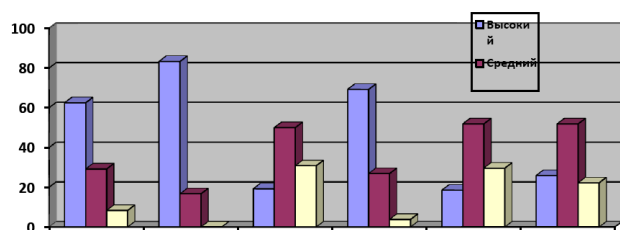


Рисунок 2 - Сведения о распределении обучающихся девочек 7 – 11 лет по уровням гендерной компетентности на этапах начальном и итоговом диагностическом срезе гендерной компетентности (%), ЭГ-1, ЭГ-2, КГ

Можно сделать вывод, что:

1. Часть обучающихся девочек, с низким уровнем гендерной воспитанности не больше в контрольной группе, чем в экспериментальной на этапе констатирующего эксперимента опытно-поисковой работе.
2. Доля обучающихся девочек, имеющих средний уровень гендерной воспитанности не больше в экспериментальной группе, чем в контрольной на начальном этапе диагностики.
3. Часть обучающихся девочек, с высоким уровнем гендерной воспитанности в экспериментальной группе больше, чем в контрольной на формирующем этапе опытно-поисковой работе.
4. Доля обучающихся девочек, с низким уровнем сформированности гендерной воспитанности меньше в экспериментальной группе, чем в контрольной на итоговом этапе диагностики.

Количество родителей, имеющих уровень гендерной компетентности низкий в экспериментальных группах показало при сравнении полученных данных экспериментальной работы. Процент родителей, имеющих средний уровень и высокий уровень гендерной компетентности, увеличился. В контрольных группах при этом в среднем количество родителей с уровнем гендерной компетентности низким и средним уменьшилось, а с высоким увеличилось.

Получен следующий вывод. Нами получены достоверные (значимые статистически) различия между процентными долями обучающихся девочек, имеющих высокий и низкий уровни гендерной воспитанности в двух выборках как на констатирующем, так и на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

Позитивная динамика изменений видна по представленным результатам, происходящих в ходе экспе-

римента. В опытных группах резко возросло число обучающихся девочек, находящихся на среднем и высоком уровнях гендерной воспитанности, а в другой группе произошли незначительные изменения.

При сравнении результатов, полученных в ходе опытно-поисковой работы, позволяет судить о существенных различиях между обучающимися девочками контрольной и экспериментальных групп.

Сравнение результатов, полученных в ходе опытно-поисковой работы, позволяет судить о существенных различиях между обучающимися девочками контрольной КГ и экспериментальных (ЭГ-1; ЭГ-2) групп.

В экспериментальной группе ЭГ-1 в ходе начальной диагностики было выявлено преобладание информационной, коммуникативной и операционально-деятельностной компетенции над рефлексивной и мотивационной компетенциями. Результаты, полученные в процессе диагностики итоговой свидетельствуют о гармонизации уровней этих компетенций, о приемлемом соотношении сознания, поведения, мотива и информации в формировании гендерной компетентности обучающихся девочек младших школьниц.

Большинство обучающихся девочек экспериментальных групп (ЭГ-1; ЭГ-2) показало результаты высокого уровня гендерной компетентности. Это связано предположительно с доступностью большей программного материала, при изложении концентричном (допускающим к тому или другому материалу повторного обращения на следующем, более высоком уровне предъявления); целесообразностью принципа отбора содержания и тем; органичностью программно-технологического сопровождения реализации программы, разнообразием методов, приёмов, форм педагогического взаимодействия с обучающимися девочками.

В процессе изучения гендерной компетентности группы КГ приёмов обнаружено, что у большинства обучающихся девочек показатели незначительно изменились. Незначительный рост показателей высокого уровня наблюдается в этой группе, что может быть связано возможно, с внедрением в школах программ нового поколения, с ориентацией образовательных учреждений на выполнение требований федеральных государственных образовательных стандартов, со спецификой в организации в образовательных учреждениях учебно-воспитательного процесса, с показом отдельных элементов гендерной культуры в предметных областях учебного плана. Превалирование низкого и среднего уровней гендерного воспитания обучающихся девочек контрольной группы, тем не менее, свидетельствует об отсутствии по данному направлению системной работы в массовой педагогической практике.

Таблица 2 - Сведения о распределении обучающихся девочек экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ – 4 по уровням гендерной компетентности (в %)

Уровни	ЭГ-1 (%)		ЭГ-4 (%)	
	Гендерное воспитание обучающихся девочек младших школьниц	Гендерная компетентность обучающихся девочек младших школьниц	Гендерное воспитание обучающихся девочек младших школьниц	Гендерная компетентность обучающихся девочек младших школьниц
Высокий	78,0	65,2	85,1	82,5
Средний	26,0	22,9	15,8	18,4
Низкий	2,4	3,8	0,0	0,0

Изучая проявления гендерной компетентности обучающихся девочек контрольной группы видна явно выраженная дисгармония в соотношении компетенций. Сформированы недостаточно рефлексивная и информационная компетенции, фактологические, бессистемные знания из отдельных разделов программы преобладают, отсутствие самоконтроля ярко выражено.

Была продиагностирована нами экспериментальная группа ЭГ- 4, которая осваивала программу «Мир девочек и женщин» с целью подтверждения правомерности условий реализации гендерного подхода в воспитании обучающихся девочек младших школьниц на контрольном этапе эксперимента. Её реализация осуществлялась в экспериментальных образовательных учреждениях (в

отличие от ЭГ-1), учителями, участвующими в эксперименте.

Полученные в ходе диагностики, результаты свидетельствуют о том, что гендерное воспитание обучающихся девочек младших школьниц и гендерной компетенции тех же обучающихся девочек достаточно высок, показатели низкого уровня отсутствуют. При сопоставлении результатов диагностики гендерного воспитания обучающихся девочек младших школьниц и гендерной компетенции девочек групп ЭГ – 1 и ЭГ – 4 получили подтверждение правомерности наших гипотетических посылок и эффективности педагогических условий, способствующих реализации гендерного подхода в воспитании обучающихся девочек 7-11 лет.

Нами сделаны следующие выводы в результате анализа результатов итоговой диагностики развития гендерной компетентности обучающихся девочек младших школьниц.

Большее количество обучающихся девочек экспериментальных групп находится на высоком уровне гендерной воспитанности. Эти достижения, предположительно, опосредованы: доступностью материала программы, изложением концентрическим (допускающего обращение к нему повторно на более высоком уровне предъявления); целесообразностью основных принципов отбора содержания; правомерностью технологического сопровождения реализации программы (использование проектных технологий), разнообразием методов и форм взаимодействия с обучающимися девочками; включением в эксперимент обучающихся девочек воспитывающих взрослых (учителей, специалистов, родителей).

Динамика высокого уровня гендерной воспитанности имеет место, её показатели (в экспериментальных группах) доминируют. В контрольной группе обучающиеся девочки показывают низкий уровень гендерной воспитанности, а обучающиеся девочки экспериментальных групп явно лидируют по всем показателям. Невысокий рост показателей гендерной воспитанности обучающихся девочек младших школьниц обнаруживается в контрольной группе. Это, конечно, связано с использованием программ нового поколения в образовательных организациях, с ориентацией их на выполнение требований Федеральных Государственных Образовательных Стандартов начального общего образования (ФГОС НОО). Доминирование низкого и среднего уровня гендерной воспитанности обучающихся девочек контрольных групп, тем не менее, может свидетельствовать об отсутствии в массовой педагогической практике целенаправленной работы по данному направлению.

Анализ полученных результатов убедительно доказывает эффективность разработанных и апробированных педагогических условий гендерного воспитания обучающихся девочек младших школьниц, что подтверждается адекватностью и доступностью возрасту программного содержания, соответствие используемых технологий. Высокие результаты гендерного воспитания обучающихся девочек получены во всех школах, по всем экспериментальным площадкам, независимо от реализуемых комплексных программ, места проживания обучающихся девочек. Существенные различия по сравнению с начальной диагностикой отмечают по соотношению когнитивного, эмоционально-оценочного и действенно-практического критериев гендерной воспитанности. Полученные в процессе итоговой диагностики результаты свидетельствуют о равномерности становления обозначенных критериев, об оптимальном соотношении представлений, чувств и поведения в гендерном воспитании обучающихся девочек разных возрастных групп. Это связано с целенаправленностью и многообразием методов, которые использованы при организации разных видов деятельности, предполагающих не только овладение гендерным опытом, но и интериоризацию гендерных ценностей. У обучающихся девочек контрольных групп явно выражена дисгармония в соотношении

этих сфер: у младших школьниц в показателях гендерной воспитанности преобладают ситуативные проявления чувств и эмоций, поведения фактологические, бессистемные знания. Получена динамика и в развитии профессиональной гендерной компетентности педагогов и родителей. У педагогов и родителей экспериментальных групп повысились показатели по всем составляющим гендерной компетентности. Педагогический эксперимент, таким образом, доказал, что имеющиеся достижения в экспериментальных группах опосредованы: доступностью программного материала, композиционной целостностью реализуемых подходов, концентрически его изложением; целесообразностью основных принципов отбора содержания; правомерностью технологического сопровождения реализации программы, разнообразием методов и форм взаимодействия всех субъектов взаимодействия: обучающимися девочками, педагогами и родителями; позитивной динамикой гендерной компетентности воспитывающих взрослых (педагогов, родителей); целесообразной организацией в гендерном воспитании предметно-развивающей среды обучающихся девочек в образовательных учреждениях. Изучение уровня гендерной воспитанности обучающихся девочек 7 – 11 лет как личностного образования на контрольном этапе опытно-поисковой работы осуществлялось по диагностическим методикам, которые применялись в констатирующем эксперименте. Анализ полученных нами результатов может свидетельствовать об эффективности проведённой нами работы, об адекватности и доступности данному возрасту содержания программы, современных технологий, правомерно используемых.

Под влиянием педагогических условий, как показывает сравнительный анализ этих данных, положительные изменения наблюдаются в экспериментальных группах. Так, за время формирующего эксперимента количество обучающихся девочек, имеющих уровень гендерной воспитанности низкий в экспериментальных группах, уменьшилось в 1,76 раз. Увеличилось в 2,38 раз и в 1,86 раза количество обучающихся девочек, имеющих средний уровень и высокий уровень. В контрольных группах При этом произошли незначительные изменения. Уменьшилось в 1,52 раз количество девочек 10 - 11 лет, имеющих уровень гендерной воспитанности низкий в экспериментальных группах. Увеличилось в 2,47 раза и в 1,81 раза количество обучающихся девочек, имеющих средний уровень и высокий уровень.

Сравнение результатов полученных в ходе опытно-поисковой работы позволяет судить о существенных различиях между обучающимися девочками по уровням гендерной воспитанности в контрольной и экспериментальной группах.

Высокие результаты получены по обучающимся девочкам экспериментальных групп. В сравнении с начальной диагностикой существенные различия обнаруживаются в экспериментальной группе.

Использовались следующие показатели динамических рядов, чтобы проследить положительную динамику становления критериев и показателей гендерной воспитанности младших школьниц и гендерной компетентности педагогов и родителей в ходе экспериментальной работы: 1) средний показатель; 2) показатель темпа роста; 3) показатель абсолютного прироста; 4) коэффициент эффективности.

Анализ результатов констатирующей диагностики позволяет сделать вывод о преобладании в контрольной и в экспериментальной группе среднего уровня гендерной воспитанности обучающихся девочек.

Отсутствие выраженных различий по высокому и низкому уровню мы связываем с тем, что изначально условия организации опытно-экспериментальной работы были одинаковы для всех. Так как констатирующее исследование проходило в начале учебного года (сентябрь), то можно объяснить ещё и тем преобладание

среднего уровня, что показатели любого направления воспитания и развития личности отражает остаточные данные после летних каникул в начале учебного года.

Можно сказать, в соответствии с уточнёнными показателями гендерной воспитанности представленными в исследованиях Ю. С. Григорьевой [1], Л. В. Коломийченко [2,3,4,5,6], Ю.В. Перловой [7], С. Б. Фадеева [8] и другие [9, 10, 11], что основная часть обучающихся девочек владеет стереотипными представлениями и знаниями о перспективах своего взросления в соответствии с половой ролью и о возрастных проявлениях людей разного пола. Обучающиеся девочки испытывают затруднения в определении представителей своего и противоположного пола по функциональным особенностям представителей своего и противоположного пола (труде, профессии, досуге, хобби); установлении взаимосвязи между своей половой ролью и различными проявлениями маскулинности и фемининности. Обучающаяся девочка имеет представление о знаках и способах оказания внимания и проявления симпатии к сверстникам противоположного пола, их привлекательных личностных качествах; о моральном характере взаимодействия между людьми разного пола, в соответствии с ситуацией. Называют родственника своего пола в качестве образца для подражания, делают попытки аргументировать сделанный выбор, знают о правилах выполнения новой гендерной роли в соответствии с заданной ситуацией и некоторые способы проявления гендерных отношений (сопереживание, забота, милосердие) и маскулинные и фемининные качества людей (сила, дух соревновательности, понимание других). Не устойчивый интерес проявляет к личностному взаимодействию и общению со сверстниками своего и противоположного пола, способность к установлению дружеских отношений со сверстниками чаще своего и реже противоположного пола, аргументирует выбор «друга» относительно своей «выгоды». Отрицательные и положительные выборы определяются половой принадлежностью ребёнка. Выбор характера взаимодействия определён личными потребностями и удовлетворением личных интересов, проявляет инициативность. В соответствии с заданной ситуацией выбирает адекватные способы взаимодействия и эмоциональные и речевые реакции. Оказывает помощь сверстнику в решении задачи только по просьбе учителя. Развитие сфер личности происходит равномерно, это значит, что формируемые знания, далее проявляются у обучающихся девочек в соответствующем отношении и поведении. Полученные результаты подтверждают необходимость разработки и внедрения программ по гендерному воспитанию обучающихся девочек.

Большая часть обучающихся девочек экспериментальных групп показала результаты высокого уровня гендерной воспитанности. Это предположительно связано с большой доступностью материала программы, концентрацией изложения (допускающего повторное обращение к тому или другому материалу на более высоком уровне предъявления); целесообразностью принципа отбора тем и их содержания; правомерностью программно-технологического сопровождения реализации программы, применение проектных технологий, разнообразием форм, приёмов и методов педагогического взаимодействия с обучающимися девочками. В процессе изучения гендерной воспитанности контрольной группы обнаружено, что у большинства обучающихся девочек показатели незначительно изменились. В этой группе наблюдается незначительный рост показателей высокого уровня что, предположительно, может быть связано с внедрением в школах программ нового поколения, с ориентацией образовательных организаций на выполнение требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС НОО), со спецификой в организации учебно-воспитательного процесса образовательной организации, с отражением отдельных элементов гендерной культуры в предметах учебного

плана. Тем не менее, превалирование низкого и среднего уровней гендерной воспитанности обучающихся девочек контрольной группы свидетельствует об отсутствии системной работы по данному направлению в массовой педагогической практике.

С целью подтверждения правомерности условий реализации гендерного подхода в воспитании обучающихся девочек 7-11 лет на контрольном этапе экспериментальной группой была продиагностирована экспериментальная группа, которая осваивала апробированную авторскую программу «Мир девочек и женщин». Её реализация в экспериментальных образовательных учреждениях осуществлялась (в отличие от тех, где не апробировалась данная программа).

Результаты, полученные в ходе диагностики, свидетельствуют о том, что уровень гендерной воспитанности обучающихся девочек младших школьников достаточно высок, отсутствуют показатели низкого уровня. Сопоставление результатов диагностики уровня гендерной воспитанности обучающихся девочек младших школьников подтверждает правомерность гипотетических посылок и эффективность педагогических условий, способствующих реализации гендерного подхода в воспитании обучающихся девочек младших школьников.

Анализ результатов итоговой диагностики гендерной воспитанности обучающихся девочек 7 – 11 лет даёт возможность сделать следующие выводы.

Проведённая нами опытно-экспериментальная работа в плане гендерного воспитания обучающихся девочек младших школьников позволила получить позитивные результаты. В ЭГ 65% девочек проявили хорошие знания о качествах, характерных обучающимся девочкам (девущкам, женщинам). Об этом мало знают всего лишь 15%. Для 20% характерен средний (допустимый) уровень. Что касается контрольной группы, то соответственно эти уровни выглядят следующим образом: 20% – высокой, 35% – средний, 45% – низкий.

Если сравнивать составляющие гендерной компетентности обучающихся девочек младшего школьного возраста после педагогического эксперимента в экспериментальной группе, то эти данные выглядят следующим образом: в контексте когнитивной составляющей девочек - 10% отнесены к низкому уровню, к среднему – 70%, к высокому - 20%. Эмоционально-ценностное отношение представлено в таких диапазонах: – высокий уровень - 10%, средний – 75%, высокий – 15%, индивидуально-поведенческая область соответственно: низкий – 15%, средний – 65%, высокий – 20%.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Григорьева, Ю.С. Дидактическая игра как средство полового воспитания детей дошкольного возраста [Текст]: дисс. канд. наук / Ю. С. Григорьева. – Екатеринбург, 2007.
2. Коломийченко, Л.В. Блочно-тематический план реализации программы полового воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Коломийченко // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1. – С. 90 – 107.
3. Коломийченко, Л.В. Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Коломийченко, О. В. Прозументик // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1. – С. 12 – 26.
4. Коломийченко, Л.В. Прикладные аспекты социального развития и воспитания детей дошкольного возраста: опыт инновационной деятельности [Текст]: моногр. / Л. В. Коломийченко. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2007. – 139 с.
5. Коломийченко, Л.В. Семейное воспитание для малышей [Текст]: Программа семейно-полового воспитания детей дошкольного возраста / О. А. Воронова, Л. В. Коломийченко. – Пермь, 2007. – 121 с.
6. Коломийченко, Л.В. Социальное воспитание детей в культурологической парадигме образования: моногр. [Текст] / Л. В. Коломийченко. – Пермь: Перм. гос.

пед. ун-т., 2007. – 154 с.

7. Перлова, Ю.В. Преемственность гендерного воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Канд. дис, Екатеринбург, 2014 г.

8. Фадеев, С.Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / С. Б. Фадеев. – Екатеринбург, 2012.

9. Аскарова Г.Б., Курбатова Ю.В. Формирование гендерной компетентности детей младшего школьного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 169-172.

10. Гахраманова Г.Н. Исследование социальных механизмов формирования гендерных различий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 56-62.

11. Степанова Н.В., Петрова В.Н. Влияние гендерных установок в ситуации конфликта на поведение в межличностных конфликтах юношей и девушек // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 207-209.

*Статья поступила в редакцию 05.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37.013.73

## СОКРАТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК ОБУЧЕНИЕ СОВМЕСТНОМУ РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ

© 2017

**Иванова Ольга Эрнстовна**, доктор философских наук, доцент кафедры  
социально-педагогического образования

**Точилкина Татьяна Григорьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
социально-педагогического образования

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: tochilkinet@mail.ru)*

**Аннотация.** Практика критического анализа опыта в совместной аргументированной деятельности зародилась в античности в диалогах исторического Сократа. Как форма философской практики и метод критического мышления, сократический диалог обучает совместному решению проблем. «Учитель», беседа с «учеником», организует коммуникативный запуск критического и творческого мышления: стимулирует проявление любознательности, выработку собственного суждения, логически обоснованного, верифицируемого, нестандартного по отношению к предшествующему личному опыту собеседника. Это позволяет «подняться» над проблемой, подходя к ее решению осмысленно и релевантно поставленным целям. Неосократический диалог как практикуемый метод критического мышления получил распространение почти сто лет назад в странах континентальной Европы, а затем и в США. Признавая определяющее значение проблемы в качестве источника диалога, последователи сократического диалога (Л. Нельсон, Г. Хекманн, М. Липман) видоизменили его педагогическую практику: диалог приобрел форму полилога, наряду с познавательной целью появились коммуникативная и обучающая цели, устная речевая деятельность была дополнена письменной фиксацией суждений. В статье приведена сравнительная характеристика модификаций сократического диалога как инструмента совместного решения проблем, с указанными видами диалога соотнесены современные приемы работы в группе.

**Ключевые слова:** вопрошание, диалог, критическое мышление, обучение, проблема, смысл, сократический диалог, неосократический диалог, полилог, педагогическая практика, философская практика, майевтика, регрессивная абстракция, критический рационализм, приемы работы.

## SOCRATIC DIALOGUE AS A STUDYING TO THE JOINT SOLUTION OF PROBLEMS

© 2017

**Ivanova Olga Ernstovna**, doctor of philosophical sciences, associate professor of the department  
of «Social and Pedagogical Education»

**Tochilkina Tatyana Grigorievna**, candidate of philological sciences, associate professor of the department  
of «Social and Pedagogical Education»

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: tochilkinet@mail.ru)*

**Abstract.** The practice of a critical analysis of experience in a joint reasoned activity originated in antiquity in the dialogues of the historical Socrates. As a form of philosophical practice and a method of critical thinking, the Socratic dialogue teaches the joint solution of problems. The “teacher” talking with the “student” organizes a communicative launch of critical and creative thinking: stimulates the manifestation of curiosity, the development of one’s own judgment, logically reasoned, verifiable, non-standard in relation to the previous personal experience of the interlocutor. This allows you to “rise” above the problem, approaching its solution meaningfully and relevantly to the set goals. Neo Socratic dialogue as a practiced method of critical thinking was spread almost 100 years ago in the countries of continental Europe, and then in the United States. Recognizing the crucial importance of the problem as a source of dialogue, the followers of the Socratic Dialogue (L. Nelson, G. Heckmann, M. Lipman) modified his teaching practice: the dialogue has taken the form of a polylogue, along with the cognitive purpose, communication and teaching purposes appeared, oral speech activity was supplemented by written fixation of judgments. In the article the comparative characteristic of the modifications of Socratic dialogue as a tool for joint solution of problems is given, modern methods of work in the group are correlated with these types of dialogue.

**Keywords:** questioning, dialogue, critical thinking, teaching, problem, meaning, Socratic dialogue, Neo-Socratic dialogue, polylogue, teaching practice, philosophical practice, majevtic, regressive abstraction, critical rationalism, work methods.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Инструментально-обучающий характер сократического диалога, проявившийся в упорядочении субъективного опыта на основе его критического анализа в совместной аргументированной деятельности и спустя почти 2500 лет, обеспечил его актуальность как формы философской практики. В центре сократического диалога находилась проблема (от греч. πρόβλημα – преграда, трудность, задача), формализованная в вопрошании и подлежащая разрешению как противоречие, неопределенность. Человеку свойственно задаваться проблемами – удивляться, сомневаться – это признавали мыслители, начиная от Платона, Аристотеля, Августина.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Сегодня понятие «сократический диалог» связано не только с именем исторического Сократа. Метод критического мышления, практикуемый в античности, был возрожден почти сто лет назад в странах континентальной Европы и в дальнейшем в США. К исследованию возможностей сократического метода обращаются сторонники практической философии, в частности, О. Бренифье, Е. Варджийска, Р. Лахав, Л. Маринофф, Ф. Лилль и Р. Саран и др. Анализ исследований [1-2; 3-4; 5-6; 7-13] позволяет сделать вывод об актуальности данной проблемы в современной образовательной практике. Сократический диалог «в оригинале» и неосократический диалог как обучающий инструмент (от лат. instrumentum – орудие для работы) совместного решения проблем, в европейской и американской версиях, имеет ряд отличий.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Сократический диалог, как форма философской практики и метод критического мышления, обучает совместному решению проблем. В данной статье исследуется методологический потенциал разновидностей сократического диалога - диалога, практикуемого Сократом и полилога его последователей и единомышленников (Л. Нельсона, М. Липмана).

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* К глубочайшему открытию сократических диалогов Платона Х.-Г. Гадамер относит признание сложности вопроса по отношению к ответу. Вопросы без спра-

шивающего, как и риторические вопросы, не предполагают открытости для решения. «Смысл спрашивания и заключается в том, чтобы подобным образом раскрыть спрашиваемое в его проблематичности. Оно должно быть приведено в состояние неопределенности, когда «за» и «против» уравниваются. Смысл любого вопроса обретает завершенность, лишь проходя через подобную неопределенность, в которой вопрос становится открытым вопросом. Всякий подлинный вопрос требует открытости. Если она отсутствует, то вопрос остается, в конечном счете, лишь видимостью вопроса, лишенной подлинного смысла» [14, с. 428].

Майевтика Сократа – извлечение скрытого в человеке знания: «мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод» [15, с. 242.] – предполагала совместное в вопрошании размышление. Следуя Сократу, не стоит опираться на знания, полученные из письменной речи. Для него это – знание «понаслышке», которое не может рассматриваться как истинное знание, оно не является надежным и прочным: припоминание «по посторонним знакам, а не изнутри, сами собою», может быть лишь средством для припоминания, в таком случае ученики «будут казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами, людьми, трудными для общения» [16, с. 222]. Кроме того, знание «извне» (письменные сочинения) не выдерживает критической проверки вопрошанием: «думаешь, будто они говорят, как разумные существа, но, если кто спросит о чем-нибудь из того, что они говорят, желая это усвоить, они всегда отвечают одно и то же» [16, с. 223]. Истинным Сократ считал жизненное знание – знание, «которое по мере приобретения знаний пишется в душе обучающегося» [16, с. 223]. Такое знание, с точки зрения Сократа, может быть получено только в совместной беседе – face-to-face – когда учитель вместе со своими собеседниками исследует свои убеждения и суждения, основанные на личном опыте, и решает проблемы в повседневном общении.

Обращаясь к жизненному опыту как источнику проблем, Сократ углубляется в смысл вопроса, настаивая на необходимости ясного представления предмета обсуждения, направляя таким образом обсуждение вопроса. В противном же случае, ошибки в рассуждениях о предмете будут неизбежны. Проблема здесь заключается в том, что, находясь в ситуации необходимости решения определенного вопроса, «большинство людей и не замечает, что не знает сущности того или иного предмета: словно она им уже известна, они не улавливаются о ней в начале рассматривания; в дальнейшем же его ходе это, естественно, сказывается: они противоречат и сами себе и друг другу» [16, с. 175]. По этой причине исключительно отсылка к авторитету в силу его древности, социального статуса, пола или возраста и т.п. не является обоснованной. Изначально при решении проблем методом сократического диалога не существует иного авторитета, кроме как авторитета аргументированного суждения. ««Искусством» спрашивания обладает тот, кто способен противостоять господствующему мнению, стремящемуся замаять вопрос. Тот, кто обладает этим искусством, сам отыскивает все аргументы, говорящие в пользу того или иного мнения» [14, с. 432].

Критически подходящий к решению проблем, сократический диалог как метод философствования и обучения впервые был подвергнут апгрейду почти сто лет назад. В 20-х годах XX века немецкий философ и педагог Л. Нельсон дополнил метод Сократа двумя важными характеристиками. Во-первых, несократическую дискуссию Нельсон сделал полилогичной, предполагая совместный разговор в кругу участников (в группе), тогда как исторический Сократ практиковал диалог, разворачивающийся между двумя собеседниками – «учителем» и «учениками». Во-вторых, Нельсон отверг практикуемые Сократом навязывающие вопросы. В дискуссии он требовал от интервьюера проявления «неограничен-

ной сдержанности» и «раскрутки» собеседников вместо практикуемой дихотомии «вопроса – ответа» между участниками [10].

Основным инструментом, обеспечивающим в сократическом диалоге ясность, служит определенная Леонардом Нельсоном «регрессивная абстракция». «Разбирая признанные суждения, мы возвращаемся к их предпосылкам. Мы действуем регрессивно, т.е. отталкиваясь от следствий и возвращаясь к их основаниям. В этой регрессии мы воздерживаемся от случайных фактов, к которым имеет отношение наше индивидуальное суждение, и таким разделением мы изначально проясняем основания, ограниченные обсуждением конкретного случая. Метод регрессионной абстракции служит обнаружению философских принципов, а не созданию новых знаний, фактов или законов. Посредством рассуждения регрессивная абстракция лишь выражает в понятиях то, что было восстановлено в нашем сознании в качестве первоначальной собственности и незаметно присутствовало в каждом отдельном суждении» [6, с. 33-34].

Последователь Л. Нельсона, Густав Хекманн, определяет сократический диалог «инструментом мышления». Предметом сократического диалога может выступить практически любая тема, которую можно обсудить в группе, используя метод отражения, основываясь на опыте участника дискуссии. В широком смысле, – отмечает Г. Хекманн, – метод Сократа практикуется тогда, «когда люди находятся в поиске, чтобы приблизиться к истине путем совместного размышления» [10].

В традиции сократического диалога Л. Нельсона – Г. Хекманна выделяются пять основных элементов исследования, адаптируемых к практике в группе. Во-первых, внимание акцентируется на конкретном примере, из личного опыта участника, который систематически подвергается сомнению по допущениям и принципам. Во-вторых, признается важность мышления о мышлении. В-третьих, необходимым условием является использование языка и важность точной формулировки утверждений и аргументов. В-четвертых, подчеркивается важность поиска консенсуса посредством аргументации. В-пятых, философствование рассматривается как упражнение в «Phronesis», «Благоразумии», практической мудрости [17].

Второе направление апгрейда методологии сократических бесед связано с именем профессора Колумбийского университета Мэттью Липмана – основателя образовательной программы «Философия для детей». В 1969 году Липман написал первую философски нагруженную повесть «Открытие Гарри Стотлмейера», которая положила начало эффективно работающей международной программе, способствующей обретению школьниками навыков разумного мышления и поведения посредством философских инструментов.

Для организации сократических бесед М. Липман превратил школьный класс в сообщество исследователей – «сообщество любознательных, пытающихся истину» или – «стремящиеся к истине» [7, с. 58], формой деятельности которого стал полилог. Движение к истине Липман понимал с учетом возможностей возраста философствующих, как совместный поиск, результатом которого является «прояснение понятий, расширение объема, задействование его в различных контекстах, прояснение путаницы», а также – критериально обоснованное отличие реального от фантазийного, «обнаружение логической ошибки в рассуждении, превращение с помощью философской понятийной сетки окружающего мира в более упорядоченную и осмысленную картину» [7, с. 58].

Достижение смысловой ясности в сообществе исследователей стимулируют вопросы по критическому мышлению. В частности, при обсуждении природы мышления школьникам предлагается ответить на вопросы типа: «что заставляет тебя так говорить?», «откуда ты знаешь?», «каково основание сказанного тобой?», «что

ты имеешь в виду?», «какой вывод мы должны сделать из того, что ты говоришь?», «на каких фактах основывается твое верование?», «какие авторитетные мнения ты мог бы привести в поддержку твоей точки зрения?» [7, с. 225].

Пусковым механизмом когнитивного действия М. Липман, анализируя идею Д. Дьюи, определил проблемную ситуацию. Сцепка «проблема – критическое мышление» является принципиальной: «мы думаем критически только тогда, когда решаем, по крайней мере, одну проблему. Поэтому, тот, кто не решает проблем, не проявляет хорошего критического мышления. Если нет проблем, нет и смысла в критическом мышлении. Точно также истинно и обратное. Непонятно, – продолжает специалист по критическому мышлению Р. Пол, – и не-критическое решение проблемы. Не существует способа эффективно решать проблемы, если человек не думает критически о природе проблем и о том, каким способом их решать» [9].

Результатом когнитивного действия является «хорошее суждение» – «обдуманное», «обоснованное», «искусное», «мудрое». Хорошее суждение М. Липмана не ограничивается деятельностью критического мышления, оно является следствием «рассуждающей, рефлексивной, критической и творческой работы», в котором «имеется нечто, не поддающееся точному анализу, например, чуткость к контексту, интуиция, уникальность переживаний высказывающего и др. Вместе с тем в его производстве есть свои правила и закономерности, позволяющие анализировать его и на этой основе обучать» [7, с. 48-49].

Выработка хорошего суждения позволит решать проблемы с отсутствующей ясной формулировкой и четкой структурой, не имеющие количественного измерения. В соответствии с критерием формализации, американские исследователи организационного поведения и решения проблем в области социологии, когнитивной психологии и искусственного интеллекта, Герберт Саймон и Аллен Ньюэлл, к «плохо структурированным проблемам» отнесли проблемы по трем основаниям. Во-первых, в плохо структурированных проблемах основные переменные имеют не количественное выражения, а содержат символическое или словесное описание. Во-вторых, в повседневной жизни имеется много важных ситуаций, когда предметная функция и цель являются неопределенными и не могут быть выражены количественно. Например, как оценить качество образовательной системы или эффективность работы отдела по связям с общественностью? В-третьих, существует множество практических проблем, которые правильнее было бы назвать «большинство практических проблем», для которых не пригодны простые вычислительные алгоритмы [18, р. 5]. Саймон и Ньюэлл связывали решение плохо структурированных проблем с использованием искусственного интеллекта.

Между тем, выработка хорошего суждения как «комплексного мышления», предполагающая взаимодействующую критическую и творческую работу, позволит выстроить мост от плохо структурированных к хорошо структурированным проблемам. С переходом к хорошо структурированным проблемам мы связываем, в первую очередь, их последовательное прояснение с учетом критического анализа практики коллег и самокритики, коррекции и само-коррекции практики, контекстуальности и осмысления прикладного аспекта вопроса. Сравнительная характеристика сократического диалога как инструмента совместного решения проблем представлена в таблице 1.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, сократический диалог направлен на решение проблем, предполагая «схватывание» смысла как фокуса проблемы, достигаемое при критическом подходе. Онтологический статус такого смысла представлен мысленным содержанием

мира, его реальных и виртуальных вещей и явлений, подлежащих пониманию в процессе анализа.

Таблица 1- Сравнительная характеристика сократического диалога как инструмента совместного решения проблем

Наименование	Вид сократического диалога		
	Диалог исторического Сократа	Сократический диалог Нельсона	Сократический диалог Липмана
Начало / источник	Диалог	Проблема	Проблема
Цель	Познавательная: совместное постижение истины	Коммуникативная: достижение консенсуса в ходе решения проблем, снятия противоречий	Обучающая: воспитание будущих граждан разумными
Форма	Диалог	Полилог	Устная с письменной фиксацией рассуждений
Форма речевой деятельности	Устная	Устная с письменной фиксацией рассуждений	Устная с письменной фиксацией рассуждений
Основной метод	Майевтика	Регрессивная абстракция	Критический рационализм
Приемы работы	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ уточняющие вопросы,</li> <li>✓ вопросы о полноте вопроса или проблемы,</li> <li>✓ вопросы предположения,</li> <li>✓ лобкожающий диалог («скававтор»),</li> <li>✓ подводящий диалог («локомотив»)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ моделирование, «шесть думающих шляп»,</li> <li>✓ дискуссия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ мозговая атака, «инсерт» (при работе с текстами),</li> <li>✓ синвейны,</li> <li>✓ картина идей,</li> <li>✓ кластеры,</li> <li>✓ финшбоун (рыбий скелет),</li> <li>✓ «продвинутая лекция»,</li> <li>✓ «Бортовой журнал»</li> </ul>
Участники	Сократ и его собеседник: «учитель» – «ученик»	Группа Группа организации	Сообщество исследователей
Предмет анализа	Жизненный опыт	Личный опыт участника диалога, представленный группе	Философски нагруженный текст с жизненными ситуациями

Вместе с тем, существуют некоторые риски инструментальных возможностей сократического диалога в совместном решении проблем.

Во-первых, стремительно развивающаяся электронно-сетевая среда, частью которой является современный человек, с ее лавинообразностью информации. Согласно прогнозам, к 2020 году цифровая Вселенная будет содержать «почти столько же цифровых битов, сколько звезд во Вселенной» [19]. Избыточность информации сама может стать препятствием для понимания смысла, поскольку собственно человеческие возможности восприятия и обработки информации как в физическом, так и в психическом отношении принципиально не изменились. Кроме того, электронно-сетевая среда создает вероятность трансформации бытия человека до дополненного со-бытия, «между-реально-виртуального-бытия», способствующего, в первую очередь, пониманию общего, а не обязательно онтологического смысла [20, с. 107-108]. Вследствие этого возможно возникновение ситуации, когда «цифра» vs «цифры». Во-вторых, ограниченность опыта участников сократического диалога, вовлеченных в решение проблем, определяющая сложности в выработке критериев оценки и анализе суждения.

Принимая во внимание вышеуказанное, необходимо первоначальное «погружение на дно» проблемы как предмета обсуждения в сообществе, т.е. прояснение и понимание смысла высказываемых участниками суждений, доводя этот процесс до снятия противоречий, достижения «сухого остатка». Затем, руководствуясь высказыванием, приписываемым А. Эйнштейну: «мы не можем решить наши проблемы на том же уровне мышления, на котором она создана» [21, р. 70], следует «подняться» над проблемой – критически и творчески подходить к ее решению релевантно поставленным целям. Конечно, обсуждение проблемы не расширит как таковой личный опыт участника сократического диалога, но добавит опыта анализа и сознательного совместного решения проблем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борисов С.В. Как практиковать философию в мире повседневности // Sententia. European Journal of Humanities and Social Sciences. 2017. № 1. С. 1-14.
2. Бренифье О. Искусство обучать через дискуссию. Учебное пособие. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. 128 с.
3. Евелина Варджийска. Възможности за прилагане на Сократовия метод при преподаване на философия в училище. URL: [http://junior.integra.bg/bg/Socratic\\_Dialogue/docs/evelina\\_vardjiska.pdf](http://junior.integra.bg/bg/Socratic_Dialogue/docs/evelina_vardjiska.pdf)
4. Иванова О.Э. Философская практика как обучение на протяжении всей жизни // Современное общество



и власть. 2016. № 4 (10). С. 348-352.

5. Лахав Р. Философская практика – quo vadis? / Р. Лахав // Социум и власть. 2016. № 1. С. 7-14.

6. Нелсон Л. Сократовият метод. Предговор и прев. от немски Ц. Торбов. 2-ро изд. С.: Любoмъдрие, 1993. 96 с.

7. Философия для детей. М.: ИФ РАН, 1996. 241 с.

8. Brenifier O. The Practice of Philosophy with Children. URL: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/07/The-practice-of-philosophy-with-children-ORIGINAL-1.pdf>

9. Critical Thinking: Basic Questions & Answers. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-basic-questions-amp-answers/409>.

10. Grundlagen des Sokratischen Gesprächs. URL: <http://www.philosophisch-politische-akademie.de/sggrund.html#top>.

11. Leal F., Saran R. A Dialogue On the Socratic Dialogue / Occasional Working Papers in Ethics and The Critical Philosophy. Edited by Patricia Shipley for The Society for the Furtherance of the Critical Philosophy (London). Vol. 2. April 2000. P. 50-61.

12. Marinoff Lou. Lecture on Philosophical Practice. URL:<http://iasec.sjtu.edu.cn/ckfinder/userfiles/files/jiao%20tong.pdf>.

13. Schuster Shlomit C. Philosophical Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy. Westport, Connecticut: Praeger, 1999. 224 p.

14. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.

15. Платон. Тезтет / Сочинения в четырех томах. Т. 2 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та: «Изд-во Олега Абышко», 2007. С. 229-327.

16. Платон. Федр / Сочинения в четырех томах. Т. 2 / Под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та: «Изд-во Олега Абышко», 2007. С. 161-228.

17. The Socratic method. URL: <http://sokratischgesprak.be/socrates-en/?lang=en#1481796106461-8сceb99с-54f4>.

18. Simon H., Newell A. Heuristic problem solving: the next advance in operations research // Operations Research. 1958. Vol. 6, no. 1. Pp. 1-10.

19. The Digital Universe of Opportunities: Rich Data and the Increasing Value of the Internet of Things (2014, April). URL: <https://www.emc.com/leadership/digital-universe/2014iview/executive-summary.htm>.

20. Иванова О.Э., Точилкина Т.Г. Влияние транскоммуникации на понимание смысла // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 2(76). С. 107-109.

21. Wisdom for the Soul: Five Millennia of Prescriptions for Spiritual Healing / Compiled and edited by Larry Chang. Washington: Gnosophia Publishers, 2006. 817 p.

*Статья поступила в редакцию 04.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН

© 2017

**Кадирова Гавхар Абдушукуровна**, соискатель кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности

*Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова  
(735700, Республика Таджикистан, Худжанд, проезд Мавлонбекова 1, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье на основании анализа научных трудов и педагогической практики рассмотрены особенности моделирования образовательной среды, позволяющей эффективно реализовать компетентностный подход в профессиональном образовании. Автор отмечает, что без организации специальной образовательной среды, которая поддерживает идеи компетентностного подхода, вся работа по формированию системы основных компетентностей учащегося может оказаться неэффективной. Образовательная среда, которая поддерживает компетентностный подход, реализует психологические, педагогические и организационные условия педагогического процесса. При этом реализация компетентностного подхода в образовательной среде будет проходить эффективно при условии соблюдения прав её участников. Таким образом, именно средовой подход к формированию компетентностей позволяет получить более высокие результаты в профессиональном образовании. Кроме того, компетентностный подход считается одним из актуальных подходов к определению содержания профессионального образования, поэтому в его основе лежит идея формирования личности (вместе с классическими знаниями, умениями и навыками) ключевых компетентностей встроенных, многоцелевых достоинств (параметров) личности. Данный подход акцентирует внимание на итогах образования, в качестве которых рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность работать в разных проблемных ситуациях.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентностный подход, содержание образования, образовательная среда, знания, умения, навыки.

## FEATURES OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE FOR STUDENTS OF ECONOMICS DEPARTMENTS IN TAJIKISTAN'S UNIVERCITY

© 2017

**Kadirova Gavkhar Abdushukurovna**, applicant of department of pedagogy and psychology of professional activity  
*Khujand state university of a name of the academician B. Gafurov  
(735700, Tajikistan, Khujand, Mavlombekov drive 1, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Abstract.** In article considered features of the educational environment's modeling which allowing to effective realize competence-based approach in professional education based on the analysis of scientific works and educational practice. The author notes that all work for create system of the pupil's main competence will be inefficient without organization of the special educational environment which supports the ideas of competence-based approach. The educational environment which supports competence-based approach realizes psychological, pedagogical and organizational conditions of pedagogical process. At the same time the competence-based approach in the educational environment will be realize effective as long as rights of its participants will be keep up. Thus, environmental approach to competence's formation allows to receive more good results in professional education. Besides, competence-based approach is considered one of relevant approaches to determination of the professional education's content therefore its based on idea personalities' formation (contemporaneously with classical knowledge, skills) key competence of the built-in, multi-purpose advantages (parameters) of the personality. This approach focuses attention on education results as not the sum of the acquired information, but ability to work in different problem situations.

**Keywords:** competence, competence-based approach, content of education, educational environment, knowledge, abilities, skills.

Модернизация системы образования, в том числе экономического профессионального образования обусловлена, во-первых, социальными факторами, так как лишь, обладая современными научными знаниями, человек может полностью реализовать себя в обществе и при этом быть активным участником социально-экономической жизни Республики Таджикистан. Во-вторых, интенсификация производственной и экономической жизни республики актуализирует проблему повышения уровня экономического образования специалистов всех профилей и направлений [1].

Поэтому исследование и анализ процесса формирования профессиональных компетентностей студентов экономических факультетов вузов становится актуальной проблемой педагогической науки. При этом новым содержанием наполняется «квалификация экономиста», основу которой составляют система экономических знаний, умений и навыков. Овладение студентами этим содержанием способствует высоким уровням развития экономических умений и навыков, что обеспечивает готовность активно участвовать в процессе модернизации производства и позволяет занять активную жизненную позицию.

Экономическое образование сегодня является одним из наиболее представленных на рынке образовательных услуг республики, однако его качество не во всем отвечает требованиям мировых стандартов.

Нынешнее положение системы образования - един-

ственного источника воспроизводства интеллектуального потенциала - не в полной мере соответствует её роли в пространстве взаимодействия отраслей экономики страны.

Следует отметить, что критериями образовательной деятельности, отражающими качество высшего образования, на нашему мнению, являются следующие:

1. Качество персонала, которое определяется степенью академической квалификации преподавателей и научных сотрудников вузов. С этой точки зрения, главная проблема рынка образовательных услуг республики - это педагогические кадры.

2. Экономическая подготовка школьников и студентов. В сложных условиях реализации экономических реформ, когда развивается многообразие форм собственности, осуществляется переход в рыночную экономику, очень важным является вопрос адаптации человека к новой ситуации, а следовательно, и к новому подходу в решении задач готовности и способности выявлять проблемы и вырабатывать пути их разрешения. В связи с этим требуется совершенно новый подход к организации и практическому осуществлению важнейших факторов подготовки учащихся, следовательно, выпускников, к жизни, труду и продолжению учёбы в высших учебных заведениях, И поэтому, отражая новые потребности общественного развития, школы вводят сегодня новые предметы, открывают профильные классы, курсы экономики постепенно включаются в учеб-

ные планы школ, разрабатываются новые программы и учебно-методические пособия. Уже появились первые программы и учебные, пособия для школьников и учителей. Практическим примером повышения экономических знаний в школе могут служить разработанные нами учебные пособия по курсам «Основы домашней экономики» и «Методика обучения учащихся основам предпринимательства», предназначенные для учащихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, для учителей технологии, экономики и для студентов, обучающихся по специальности «Технология и предпринимательство».

3. Качество инфраструктуры самих высших учебных заведений, включая компьютерные сети и современные библиотеки, что может быть обеспечено не только за счёт адекватного финансирования, но и за счёт изменения системы управления вузами. Сложившийся стереотип управления образовательным процессом, когда во главу угла ставятся такие традиционные направления работы со студентами, как учебная и воспитательная, сегодня не отвечает требованиям времени, поэтому серьёзное внимание необходимо уделять, и формированию у участников образовательного процесса инновационного мышления [2].

Проблеме экономической деятельности и методике её формирования посвящено немало исследований и публикаций в связи с её решающим значением в подготовке молодежи к экономической деятельности. Накоплено много ценных сведений и теоретических обобщений, некоторые из них нашли применение в действующих программах и методических пособиях экономических факультетов.

Каковы основные тенденции развития техники и технологии производства? Уяснение этих тенденций важно для более полного представления о тех требованиях к рабочему, которые научно-технический прогресс предъявляет к нему сегодня.

Непрерывный технический прогресс вызвал к жизни появление массы новых технологических процессов, изменил содержание труда рабочего, породил новые профессии, изменил требования к его квалификации. Вслед за необходимостью комплексной механизации и автоматизации производственных процессов возникла задача их роботизации. Внедрение гибких автоматизированных производств вызывает необходимость комплектования предприятий высококвалифицированными специалистами, владеющими теоретическими и практическими знаниями в области экономической деятельности производства.

Развитие производительных сил подчинено закону, смысл которого состоит в том, что машина все более и более замещает труд людей, не вытесняя их полностью из производства. За человеком сохраняются производственные функции, но труд его постепенно освобождается от физических усилий и приобретает интеллектуальное содержание. Рабочий становится «регулятором, наладчиком, программистом технологического процесса, а не элементом, непосредственно включенным в него».

Каково сегодня содержание основных требований к экономическому профилю? Выросли морально-этические требования - формирование нового отношения к труду, к производственному коллективу, к своим обязанностям. Уровень подготовленности современных кадров стал оказывать на производительность их труда немалое влияние, чем уровень их профессиональной подготовки.

Изменились требования к экономической деятельности рабочего: от него сегодня ждут творческого отношения к выполнению производственных заданий, иного типа технического и экономического мышления. Другими становятся требования и к профессиональной подготовке - нужны экономисты сквозных профессий, широкого профиля.

Понимая, что практика требует развития самостоятельности и творческих способностей специалистов экономического профиля, их профессиональной мобильности и социальной адаптации, все большее число увлеченных своим делом преподавателей и руководителей вуза ведут творческий поиск путей интенсификации образовательного процесса.

По мнению ученых, для того чтобы информация стала знанием, необходимо мнение высококвалифицированных специалистов, публикации в соответствующих изданиях и другие институциональные формы признания этой информации (в том числе патенты, свидетельства и другие формы интеллектуальной собственности). Это требует рассмотрения экономики знаний и с точки зрения институциональной теории, так как эти знания являются всеобщим достоянием и могут быть тиражированы, распространены, то есть, доведены до потребителя как объект без границ [3].

Наши наблюдения позволяют констатировать, что глубокие и прочные знания и хорошее интеллектуальное развитие получают студенты на занятиях теоретического и производственного обучения в тех вузах, где уделяется большое внимание организации проблемного обучения (понимаемого здесь как современный тип развивающего обучения), где внедряются и активно применяются новые методы и технические средства обучения.

Обучение оказывает воспитывающее влияние на человека, формирует личность. Воспитывающая роль обучения вытекает из самой сущности науки.

Изучая основы наук, студенты приобщаются к результатам длительного социально-исторического процесса познания человеком природы и общества, овладевают частью социального опыта предшествующих поколений. Именно на основе научных знаний формируется мировоззрение.

Таким образом, обучение всегда, так или иначе, воспитывает. Но результаты экономического воспитания, степень влияния обучения, на нравственность обучаемого определяются соответствием содержания и методов обучения поставленным учебным и воспитательным целям.

Например, анализ содержания обучения в двух группах.

Занятие на тему: «Семейный бюджет»

Цель:

- познакомить студентов со структурой потребительского бюджета семьи, составлением баланса дохода и расхода семьи;

- сформировать умение коллективно обсуждать рациональность тех или иных затрат и принимать разумное решение;

- составить таблицу учета доходов и расходов семьи.

Изложение нового материала (цитата).

Группа А. Традиционное содержание обучения:

«Если доходы равны расходам, то это сбалансированный бюджет. Если предполагаемые расходы превышают доходы, то этот бюджет имеет дефицит.

Бюджет, в котором доходы превышают расходы, будет иметь избыток. Если расход превышает доходы, необходимо исключить из планов лишние покупки, чтобы сбалансировать бюджет. ...»

Группа Б. Нетрадиционное содержание обучения:

рассказ: «И трудись, ибо блага от труда накапливаются, не от лени, как от труда богатство собирается, а от лени уходит. Ведь мудрецы сказали: трудитесь, чтобы процветать, и довольствуйтесь малым, чтобы быть богатыми, и будьте смиренны, чтобы иметь много друзей. Потому-то упускать по лени из рук то, что добыто трудом-то усердием, - неразумно. Ведь в дни нужды раскаяние пользы не приносит. Раз ты сам трудишься, старайся сам же, и пожинать плоды. Будь вещь даже дорогой, для достойного человека не жалей, ибо во всяком случае никто ничего с собой в могилу не возьмет» [4; 5].

Но расход должен быть соразмерен доходу, чтобы не

впасть в нужду, ибо нужда бывает не только в домах у бедняков, а во всяком доме. Например, доходу дирхем, а расходует дирхем и хаббэ и всегда будет в нужде. А нужно, когда доходу дирхем, тратить на одно хаббэ меньше дирхема, чтобы никогда в этом доме нужды не было [5].

Тем, что имеешь, довольствуйся, ибо нетребовательность - тот же достаток, и всякое благо, которое назначено тебе в удел, все равно к тебе придет. «Во всяком деле, которое можно уладить добрыми словами и заступничеством людским, денег (понапрасну) не трать, ибо неимущие люди весу не имеют. Знай, что простой люд любит всех богатых людей без расчета на выгоду и ненавидит бедняков без опасения убытка. Худшее положение для человека - нужда, и всякое качество, которое служит похвалой для богачей, оно же - порицание для бедняков» [4, с.64].

Украшение людей почитай в том, что они дают, и цену всякого определяй сообразно украшению его. Но мотовство не терпи и считай позорным. И все, что не терпит господу всевышней, для рабов божиих позорно. Как сказано: «И не расточайте, ибо не любит он расточителей. Чего господу всевышней и преславней не любит то и ты не люби. У всякой беды есть причина, причиной нищеты считай расточительство. Но расточительство - не только трата богатства. И в еде, и в поступках, и в речах, и во всяком деле, которое у тебя есть, нельзя быть расточительным, ибо расточительство умаляет тело, терзает душу, сушит разум и убивает живого...» [4, с. 85].

Студенты группы Б, применившие знания на практике составили таблицу более подробно, чем группа А. Кроме этого, студенты группы Б составили таблицу на основании традиции региона, так как традиции в жизни и деятельности являются способом закрепления, сохранения и передачи опыта и особенностей мышления.

Общие вводы. Итак, сделаем вывод: планируя свои расходы сегодня, можно добиться более рационального расходования и экономии средств в будущем. Бюджет можно представить в виде весов. На одну их чашу помещаем доходы, на другую постепенно ставим гири расходов так, чтобы чаши пришли в полное равновесие. Трудность в том, что набор гирек очень велик и важно выбрать наиболее подходящие по весу [6, с. 263].

Опыт работы в высших учебных заведениях показал, что в этом типе учебного заведения давно найден оптимальный вариант решения проблемы соединения обучения с производительным трудом студентов в смысле одновременного изучения теоретических и профессиональных предметов.

Однако качество теоретического и практического обучения оставляет желать лучшего. На него заметно влияет и отсутствие внутренней связи предметов, теоретической подготовки и производственного обучения, педагогического взаимодействия преподавателей и руководителей производственного обучения.

Нередки случаи, когда будущие экономисты плохо знают основы кадровой политики предприятия и не умеют работать со справочной литературой, не участвуют в творческом решении проблемы, не занимаются повышением своей квалификации.

Основная причина этих недостатков, на наш взгляд, состоит в том, что сложившаяся система учебно-воспитательной работы - (содержание, организационные формы, методы и средства обучения, нет взаимосвязи теоретической и практической деятельности) не в полной мере обеспечивает развитие познавательной, творческой активности и самостоятельности студентов в овладении экономическими знаниями, умениями и навыками. Часто преподаватели сегодняшние целей процесса обучения пытаются достичь только традиционными методами. Они испытывают определенные трудности в обучении, воспитании и развитии способностей будущих экономистов, в формировании их творческого мышления. Это чаще всего находит отражение в узком понимании взаимосвязи учебных предметов: факты,

явления, процессы и законы нередко рассматриваются односторонне, без глубокого теоретического обоснования системы знаний; знания, умения, навыки студентов, приобретенные без реализации практической деятельности требованиям формирования целостной личности. Такое явление связано и с традиционной системой предметного преподавания.

Каковы, по нашему мнению, основные условия решения названных проблем? Их может быть несколько. Первое из них - это улучшение организации методической работы внутри кафедры: научная, организация педагогического труда, планирование занятий и их коллективный анализ, и т. д. Условием решения названных выше проблем можно считать научную разработку более эффективных форм и методов повышения квалификации преподавателей и специальных дисциплин, организацию их систематического самообразования.

Вторым условием надо считать решение проблемы объема и соотношения общей и профессиональной подготовки, имеющей два аспекта: объем и соотношение содержания обучения, и соотношение форм, методов и средств обучения. Первый аспект названной проблемы мы пытаемся решить на основе идеи взаимосвязи содержания обучения с современными условиями экономики Республики Таджикистан.

В содержание понятия «форм, методов и средств обучения» включается установление развития самостоятельности и творческой активности студентов, формирование их профессионального мышления и компетентности на новом уровне.

Решение этого вопроса в руках того преподавателя, руководителя производственного обучения, который имеет достаточную дидактическую подготовку, знает современный уровень развития педагогической науки, теорию содержания обучения, теорию методов, закономерности творческого развития студентов. Простое умение обучать по готовым методическим разработкам сегодня не может считаться профессиональным мастерством преподавателя, нужно его методическое творчество. Для этого базой могут быть только глубокие теоретические знания педагога. В области педагогики «человеческий фактор» имеет более чем первостепенное значение. «Мало что можно изменить в экономике, управлении, воспитании, если не осуществить психологическую перестройку, не выработать желания и умения мыслить и работать по-новому» [7, с.54].

Перестройка в педагогическом мышлении и внедрение новейших рекомендаций педагогической и психологической науки о учебно-познавательной активности в путь интенсификации педагогического процесса.

Как известно одним из важнейших положений дидактики вуза является учение об объективной необходимости активизации учебно-познавательной деятельности будущих экономистов, которая обуславливает формирование у студентов целостной системы знаний, умений и навыков, цельного представления о научном познании.

Общезвестно, что высокий уровень квалификационных требований к специалисту, требует более современных технологий подготовки и активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Поэтому улучшение подготовки специалистов связано в какой-то мере с активизацией процесса обучения, а не с увеличением сроков обучения.

Поэтому раскрытие сущности процесса формирования профессиональных компетентностей будущих экономистов средствами активизации учебно-познавательной деятельности является одной из актуальных проблем педагогической науки и практики [8-11].

Необходимо отметить некоторые особенности и подходы к решению этой проблемы.

До последнего времени работы по вопросам формирования профессиональной компетентности в нашем исследовании были направлены в основном на изучение процесса обучения конкретным специальностям - по

кафедре «Отраслевая экономика и организация рынка»: маркетинг, менеджмент, социальный менеджмент, бухгалтерский учёт, аудит и ревизия, банковское дело, таможенное дело.

В настоящее время накопленный опыт позволяет наряду с этим осуществлять и иной подход. Экономическая деятельность, процесс овладения ею в своем составе и структуре имеют общие компоненты независимо от специфики той или иной конкретной деятельности. Следовательно, должны существовать общие закономерности процесса формирования профессиональной компетентности. Поэтому целесообразно изучать общие связи между явлениями обучения, которые позволяют более эффективно подойти к дальнейшему совершенствованию методов формирования профессиональных компетентностей.

#### 1. Степень – знания - знакомства.

В настоящее время довольно широко распространено мнение, что показателем высокого качества усвоения знаний в любом случае является достижение высших уровней их усвоения, т.е. способностей к продуктивному, творческому их применению. Однако это не совсем так, отмечает [12]. А.М.Новиков. «В наших исследованиях показано что, во-первых, разные знания относятся к разным видам и уровням обобщения и поэтому объективно не всегда возможно творческое применение каждой единицы учебного материала. Так, экономист не может творчески применять знания правил правовых основ функционирования предприятий»[12].

Во-вторых, в случаях, когда такое овладение в принципе возможно, далеко не всегда это необходимо: например, экономисту нет никакой необходимости творчески применять знания о технологии получения стали, - их достаточно сформировать на уровне знакомства.

При проведении дидактического анализа системы знаний, необходимых для формирования заданного круга деятельности, для каждого элемента содержания учебного материала по каждому учебному предмету, теме должен быть определен (запрограммирован) соответствующий учебный стандарт [13, с. 168].

#### 2. Степень - знания-копии.

Дифференциация учебного материала по уровням усвоения необходима, в первую очередь, в основных документах, определяющих содержание обучения по каждому предмету - в учебной программе и учебнике.

Одно из основных положений педагогики состоит в том, что прочность, практическое использование и системный характер знаний учащихся обеспечивается лишь в том случае, если необходимое внимание уделяется первичному закреплению учебного материала через его запоминание и систему упражнений.

Важной деятельностью является запоминание. Под запоминанием мы понимаем восприятие (в большинстве случаев сознательное) информации с целью ее продолжительного удержания в памяти. Параллельно с этим происходит включение этой новой информации в систему уже приобретенных знаний. Качество запоминания существенно зависит от свойств памяти, человека, а отсюда и прочность, и репродуктивность знаний. Для успешного управления процессом запоминания при подготовке к каждому занятию преподаватель необходимо продумывать, что из нового материала подлежит глубокому усвоению, какие ранее полученные знания следует специально повторить в связи с новым материалом, а какие - вне непосредственной связи с ним, когда в ходе занятий следует предусмотреть возможность произвольного запоминания.

Как показала исследования, для занятий с введением нового материала наиболее рациональной является следующая последовательность действий:

- первичное знакомство с учетом закономерностей познавательного процесса в условиях высокой активности студентов;

- использование необходимых дидактических и ме-

тодических средств и концентрация внимания студентов на содержании, требующем прочного усвоения;

- выделение того, что студенты должны запомнить;

- мотивация запоминания и длительного сохранения в памяти информации (осознанно воспринятые данные легче запоминаются и на долго сохраняются в памяти);

- обучение технике запоминания (подчеркивание, смысловое выделение, группирование по смыслу, методы и приемы запоминания слов, формул);

- первичное закрепление в процессе непосредственного повторения, обобщения, при попытках заучивания,

- контроль результатов первичного закрепления.

Чтобы закреплённые в памяти знания действительно вошли в мыслительный багаж студентов.

Формирование умений.

#### 3. Степень - продуктивные действия.

И.Я. Лернер, учитывая необходимость связи знаний и умений, предложил классификацию уровней применения знаний. Фактически эта классификация является классификацией уровней обобщения знаний о действиях.

В процессе анализа производственного обучения для контроля применения знаний и умений студентам после вводного инструктажа задали следующий вопрос: Дайте экономическое определение производительности труда этого цеха? В процессе занятий большинство студентов отвечали на этот вопрос, правильно на основе учебного пособия.

Условно выделили четыре уровня обоснования действий студентов по степени применения имеющихся у них знаний (18чел. группа маркетинг).

Нулевой уровень - отсутствует попытка обосновать действия, соответствует в основном ответу «Не знаю». Трое студентов в данном случае не осознали способа выполнения заданий, и нет действия.

Первый уровень - ответ из учебника («Так проще»). Шестеро студентов определили, что «так легче» и т. п., однако этот вывод не был обоснован.

Второй уровень - двое студентов обосновывали свой ответ только с позиции отдельных экономических знаний.

Третий уровень - только двое определили правильно, к которому было необходимо всемерно стремиться, - для обоснования действий привлекались разнообразные знания по всем экономическим специальным предметам.

Как показывают специальные психологические исследования и опыт преподавания, необходимо стремиться, чтобы студенты начинали обоснование предстоящих действий с самой широкой начальной гипотезы, теоретических знаний и все возможные или большинство возможных способов достижения цели и, постепенно анализируя их, выбирали оптимальный вариант.

Нужно отметить, что при подготовке конкурентоспособных специалистов экономических профессий для обучения студентов обоснованию действий эффективным методическим приемом является проигрывание со студентами действий в различных производственных ситуациях.

#### 4. Степень - знания-трансформации.

В течение анализа определили, что при обучении студентов любому предмету методы активизации обучения (проблемные методы обучения) которые способствуют эффективному формированию как предметных знаний, умений, навыков, так и профессионально значимых; обучение должно ориентировать студента на будущее содержание производственной деятельности. Как показывает анализ, этим требованиям удовлетворяет технология контекстного подхода к обучению, одно из назначений которой - создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности. Как известно, личность, являясь продуктом общественно-исторических условий жизни, формируется, выявляется в деятельности[12].

Подводя итог перечисленным исследованиям нужно

отметить, что необходимо дальнейшее изучение формирования профессиональной компетентности и условий формирования умений применять знания на практике, в особенности - в условиях производственного обучения.

Такой подход, по нашему мнению, помогает преодолению формализма в знаниях студентов, а также формирует познавательную самостоятельность и развивающее обучение с методами учебно-познавательной активности.

Выявлено, что остается открытым ряд вопросов, требующих дальнейшей разработки:

1. Единственный путь, который предлагают авторы для формирования у студентов способностей применять знания на практике, заключается в том, что студентов необходимо в процессе решения практических задач ставить в такие условия, когда они вынуждены действовать самостоятельно [12]: планировать свою деятельность, отыскивать пути применения имеющихся у них знаний (при руководящей роли преподавателя).

2. В рассмотренных выше других работах процесс применения теоретических знаний в практической деятельности рассматривается обычно в одном плане - как применение какого-либо одного понятия, закона при решении практических задач.

Студенты иногда умеют начертить схему производственной деятельности (теоретически знают), но не могут, пользуясь ею, охарактеризовать состояние предприятий в данной схеме.

Например, общая характеристика внешней среды предприятия.

Предприятие - это открытая система, которая может существовать лишь при условии активного взаимодействия с окружающей (внешней) средой.

Макросреда: природная, демографическая, научно-техническая, экономическая, экологическая, политическая и международная. Организованное обучение решению производственных практических задач требует определенной системы мероприятий. Прежде всего, это должно быть отражено в программе производственного обучения. Одновременно следует подготовить учебные пособия, в первую очередь задачки, что позволит организовать изучение подобных задач и проводить упражнения в их решении. Важно, чтобы в задачки входили задачи, содержащие описание практических ситуаций в различных вариантах. Такие пособия нужны для подготовки многих профессий, не только экономистов, но и других специальностей.

Применение в учебном процессе решения проблемно - поисковых производственных задач имеет большое значение. Во-первых, это облегчит овладение методами решения экономических задач. Дело в том, что одна и та же задача, если ее дать в двух вариантах - словесном и практическом - может оказаться более трудной для студентов во втором варианте (практическом). Объясняется это тем, что в текстовой или словесной задаче, как правило, все существенные условия уже отобраны и указаны, а несущественные отброшены, что облегчает решение задачи. При практическом варианте задачи студентами приходится самому анализировать сложные условия, вычленив из ряда частей те, что являются существенными для решения данной задачи.

В процессе производственного обучения не всегда удается ознакомить учащихся со всеми практически возможными производственными задачами и условиями их возникновения, особенно когда речь идет о редких случаях, а также организовать необходимое количество творческих задач в решении задач разного рода (в том числе наиболее сложных, редких и ответственных). Этот недостаток могут существенно восполнить обучение преподавателем средствами учебно-познавательной деятельности (продуктивными методами) в решении практических производственных задач по описаниям их условий.

Одной из важных задач является также подготовка

учебных пособий и справочных материалов, фиксирующих практический опыт в виде системы практических знаний, например.

К психолого-педагогическим проблемам производственного обучения относится вооружение студентов умениями применять общие и специальные теоретические знания при решении практических задач. В ряде психологических исследований установлено, что необходимо формировать у студентов приемы умственной деятельности, обеспечивающие возможность переноса получаемых знаний из одной области в другую и применения их при решении разного рода задач [14].

Учебно-производственные задачи должны входить в содержание производственных заданий и учебных инструкций, которыми учащиеся обязаны руководствоваться на производственной практике. Наконец, следует разработать методы и организационные формы проведения упражнений в решении практических задач, в том числе по словесным моделям, а также в производственных условиях.

Таким образом, одним из эффективных путей формирования профессиональных компетентностей экономистов, вооружение их необходимыми теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками является внедрение технологий активизации учебно-познавательной деятельности. Это создает условия для эффективного усвоения знаний и формирования у будущих экономистов профессиональных компетентностей.

Кроме того, особо отметим, что эффективное применение технологий активизации учебно-познавательной деятельности будущих экономистов возможно лишь в случае обеспечения комплексного подхода и учета достижений современной психолого-педагогической науки.

Таким образом, проведенные нами исследования доказали целесообразность применения технологий активизации учебно-познавательной деятельности будущих экономистов в процессе формирования их профессиональных компетентностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственный стандарт высшего профессионального образования Республики Таджикистан. Утвержден постановлением Правительства Республики Таджикистан от 2.11.2011 г. № 552.
2. Нуриддинова М., Азизов А. Перспективы экономического образования школьников и студентов. // Ученые записки Худжандского государственного университета им. акад. Б. Гафурова, № 14. 2009. - С. 74-78.
3. Пулатов М.М., Мавлонов Р.Г. К исследованию экономики знаний // Сборник статей научной республиканской конференции 27.11.2014.- Худжанд: Ношир, 2015. С. 124-128.
4. Кобуснома. - Душанбе: Адиб, 1990. - 145с.
5. Ходжаев К.Т. Педагогические взгляды мыслителей таджикского народа в XI в.: Дисс. док. пед. наук. - Душанбе, 1999.- 392 с.
6. Кадилова Г.А. Исследования о подготовке молодежи к экономической деятельности с использованием этико-дидактических произведений восточной литературы // Ученые записки Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова, № 3 (44), 2015. - С. 262-266.
7. Антонов М.Ф. Нравственность экономики. Публичные заметки.- М.: Молодая гвардия, 1984.- 190 с.
8. 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.
9. Воскресенко О.А., Бульгина А.А. Проблема формирования профессиональной адаптивности будущих экономистов в системе научно-педагогического знания // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 65-70.

10. Зюзин О.В. Проблема развития профессиональной компетентности экономистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 120-121.

11. Балакирева Е.И., Малышева А.В., Коновалова Е.Ю. Профессиональная компетентность: сущностные характеристики и условия развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 154-158.

12. Новиков А.И. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. 1996. - №3. - С.3-8.

13. Кадирова Г.А. Анализ процесса формирования профессиональной компетентности студентов на экономических факультетах // Ученые записки Худжандского государственного университета имени академика Б. Гафурова, № 4 (41), 2014. С. 168-172.

14. Рахлис Е.П. Педагогические условия повышения эффективности экономического образования студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: Дисс. ... кан. пед. наук. - Магнитогорск, 2007. - 166 с.

*Статья поступила в редакцию 29.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 372.87

## МУЗЫКАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ РЕБЕНКА: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

© 2017

**Калинина Лариса Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица Горького, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена обзору материалов публикаций, позволяющих раскрыть проблему музыкальной одаренности детей практико-ориентированном контексте. Взаимосвязь науки с практикой автор рассматривает как подготовку теоретической базы для создания и внедрения актуальных диагностических методик по раннему выявлению музыкальной одаренности, а также формирования на основе полученных данных индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с достаточно раннего возраста: старшего дошкольного, младшего школьного. Таким образом, ресурс музыкального образования в развитии ребенка будет реализован в более высокой степени, чем при отсутствии необходимого научно-методического обеспечения. Сопоставление точек зрения на феномен одаренности позволило сформулировать гипотезу о наличии устойчивой связи музыкального таланта ребенка с математической и лингвистической одаренностью, что привело к разработке полимодальных творческих заданий-«маркеров», стимулирующих проявления скрытой одаренности в условиях художественно-творческого процесса. В общих чертах определен подход в решении данной проблемы, главную роль в котором выполняет педагогическая технология «арт-композиция» («АРКО»). Некоторые вопросы данной проблемы до сих пор не привлекали внимания исследователей; в связи с этим автором обозначены информационные лакуны. Материалы статьи являются вкладом в изучение более масштабной проблемы подготовки научного фундамента для создания новых технологий обучения и воспитания, соответствующих спектру проявлений одаренности современными школьниками.

**Ключевые слова:** одаренность, диагностика музыкальной одаренности у детей, учебное творчество, арт-композиция, синтез искусств, двойная одаренность, педагогика искусства, художественно-творческий процесс, творческий ресурс обучающегося, скрытая одаренность.

## CHILDREN MUSICAL TALENT: MODERN VIEW ON THE PROBLEM

© 2017

**Kalinina Larisa Yuryevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Department of musical educations  
*Samara State University of Social Sciences and Humanities*  
(443099, Russia, Samara, Gorkogo street, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Abstract.** Article reviews the publications which allowing to disclose the problem of children musical talent in the practice context. The author considers the correlation between science and practice as training theoretical framework for the creation and implementation of current diagnostic methods for early detection of musical talent, as well as the formation on the basis of the data of individual educational routes of students with a fairly early age: preschool age, primary school age. Thus, music education resource in the child's development will be implemented more high as compare to situation with the absence of the necessary scientific and methodological support. A comparison of view's points on the talent phenomenon allowing formulating the hypothesis of a stable correlation between child's musical talent, mathematical and linguistic talent, which caused to development of multimodal creative test-"markers" that stimulate the development of the latent talent in the artistic and creative process. Broadly defined approach to solving this problem, the main role in which performs pedagogical technology "art song" ("ARCO"). Some questions of these problem haven't researchers attracted still; in this case the author designated information gaps. Article has a contribution to the study of a larger problem of a scientific foundation for the creation of new technologies of training and education, the corresponding range of modern manifestations of talented pupils.

**Keywords:** talent, diagnostics of children musical talent, learning creativity, art composition, synthesis of arts, twin talent, pedagogy of art, artistic, creative process, creative learning resource, a hidden talent.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Изучение музыкальной одаренности ребенка сегодня требует повышенного внимания в связи с обостренной постановкой вопросов возвращения воспитательной компоненты в образовательный процесс [1]. Музыка, непосредственно воздействующая на эмоции, обладает уникальным, богатым ресурсом эстетического воспитания. Ее воздействие усиливается в резонансе с природной чуткостью детей к нюансам ритмоинтонации, рождающей поле личностных смыслов. Умелое использование этого ресурса позволяет решать воспитательные задачи компактно по времени. Т.к. эстетическое миропонимание целостно, достигается гармония между интеллектом и духовностью – показателем человечности выпускника школы.

Музыкальная одаренность, присущая всем детям, но выраженная индивидуально, указывает на перспективы их развития, причем не только в области искусства. Например, способность открывать смыслы в деталях нотного текста, «понимание которых дает исполнителю интонационную опору в интерпретации целого» [2], – прекрасный тренинг познавательных навыков. Приобщение школьников к моделированию художественного образа в процессе познания музыки [3] дает им возможность практиковаться в создании любых моделей: математических, языковых, технических и т.д.

Осуществлять научные поиски в данном направле-

нии необходимо и потому, что от правильного понимания перспектив развития ребенка зависит его успех во взрослой жизни [4]. Представление о многогранности своего творческого потенциала, его масштабах дает человеку «инструмент» быстрого ориентирования, когда предстоит менять сферу трудовой деятельности (что в наши дни не редкость).

Несмотря на то, что проблему музыкальной одаренности исследовали многие авторы, в данной области достаточно информационных лакун. Так, мало внимания уделено изучению взаимосвязи музыкальной одаренности с одаренностью в других сферах, а также вопросу ее выявления в процессе творчества, когда ребенок раскрепощен, испытывает яркие, положительные эмоции. Особенно важно актуализировать скрытую одаренность ребенка, так как педагоги «традиционно» считают одаренными лишь 2-8 % учащихся [5; 6] и направляют усилия преимущественно на их развитие. Дети со скрытой одаренностью остаются за пределами внимания, не получая возможности реализовать свой потенциал. Одна из причин ситуации в том, что арсенал средств выявления одаренности несовершенен. Так, диагностический инструментарий сложно применять, а владеющие им специалисты есть далеко не во всех учебных заведениях. Во время тестирования дети бывают скованными, что не способствует их непринужденному, продуктивному творчеству. Кроме того, методика ранней диагностики одаренности в условиях художественно-творческой дея-



тельности, которой могут пользоваться педагоги без помощи психолога, специально не разрабатывалась.

Наша статья адресована в первую очередь учителям музыки, а также педагогам-музыкантам дополнительного образования. Именно они постоянно наблюдают за творческой деятельностью детей в эстетически насыщенной среде. Понимание феномена одаренности, проблематики ее выявления у детей, применение актуальных диагностических методик поможет создавать фундамент воспитания человека, для которого искусство является подлинным воплощением коммуникативного разума [7].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В представлении о музыкальной одаренности есть и общепринятые, и новые, являющиеся предметом дискуссий, научные знания. «Кубическая модель интеллекта» Дж. Гилфорда (1967) ориентирует на принятие аксиомы о необходимости индивидуальных предпосылок для достижения высоких результатов музыкальной деятельности [8]. Тезаурус одаренности включает концепцию Дж. Рензулли, известную как «трехкольцевая» модель, в которой одаренность показана в форме комплекса интеллектуальных способностей, креативности и высокой мотивации [9]. К.А. Хеллер заметил: одаренность проявляется «в высокой продуктивности при решении теоретических либо практических задач в одной или нескольких областях, таких как математика, языки, искусство» [10, с. 141]. Именно данный тезис стал для нас, наряду с наблюдениями за музыкально-творческой деятельностью обучающихся, основой для предположения о существовании взаимосвязанных проявлений музыкальной одаренности с математической и лингвистической.

Однако до сих пор феномен музыкальной одаренности не охарактеризован исчерпывающе. Среди множества точек зрения только предстоит выделить наиболее обоснованные, чтобы включить их в тезаурус педагога-музыканта. Кроме того, ощущается дефицит современной терминологии, которая была бы одновременно емкой по смыслу и понятной тем, кто заинтересован в обсуждении затронутых нами проблем.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В статье мы руководствовались следующими целями:

- обобщить актуальный материал в области изучения музыкальной одаренности;

- рассмотреть совпадения в трактовках музыкальной одаренности и математической, лингвистической, предложить термин для характеристики данных совпадений.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Исследования последних десятилетий позволили обнаружить доказательства того, что концепция одаренности постоянно разворачивается, усложняется. Границы понятия «музыкальная одаренность» становятся все менее четкими. Так, если за ее основу принять дифференцированный, чуткий слух, то он может рассматриваться как предрасположенность к деятельности и музыканта, и, например, переводчика, врача-кардиолога; чувство ритма одинаково необходимо исполнителю-инструменталисту, артисту балета, гимнасту и т.д. Одаренность обладает свойством «высвечиваться» одновременно в разных областях деятельности ребенка: в музыке, изобразительном искусстве, театре и других – невербальных или математических [11]. Моделировать столь многомерное явление сложно, как и выделить специфику музыкальной одаренности в общей картине. Отчасти здесь помогает электронный многокритериальный профиль, предложенный Г.Б. Фильдом, Дж.С. Рензулли и С.М. Рейс [12; 13; 14].

К.А. Эрикссон заметил, что одаренность – качество, которое воспринимается педагогами как свойственное детям с лучшей мотивационной поддержкой, доступом

к лучшим учебным ресурсам. Постоянное отслеживание продуктивности в *музыке*, а также балете, спорте, шахматах является, по мнению ученого, основанием для установления ее связи с творческими достижениями в области науки и искусства [15].

С точки зрения российских ученых (А.И. Савенков [16]; Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др. [17]), одаренность – динамическое явление. Ей атрибутируется разноуровневый характер (М.Л. Ивлева [18]), комплексная, социально-биологическая природа (С.В. Пазухина, Г.Н. Абдурахмонов [19, с. 39]). По сути, это всегда «творческая одаренность» (Д.Б. Богоявленская [20]). При этом «специальная одаренность, допускающая ситуацию, что человек одарен к какой-то одной сфере деятельности и практически не пригоден к другим, в природе – большая редкость» (Савенков [21, с. 114]).

В ряде публикаций феномен одаренности исследуется относительно сфер ее проявления: музыкальной (Д.К. Кирнарская [22]), математической (В.А. Тестов [23]), лингвистической (В.М. Панфилова [24]), художественной (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина, Н.Ф. Чубук [25]; А.А. Никитин [26]). А.А. Никитиным музыкальная одаренность охарактеризована как разновидность художественной, системное, интегративное, динамичное качество личности музыканта, включающее в себя различные уровни компетентности – ключевые, базовые и специальные, «под которыми понимается способность эффективно действовать в тех или иных условиях» [27, с. 6]. По определению С.Н. Лосевой, «музыкальная одаренность представляет собою интегральное психологическое образование, в структуру которого включены четыре основных компонента: музыкальность, интеллект, креативность и духовность [28]. Приведем также определение А.О. Гетманенко: «Детская музыкальная одаренность – динамическая, системно развивающаяся в течении жизни ребенка структура психики, являющаяся показателем наличия у ребенка потенциала к достижению высоких результатов в области музыкальной деятельности» [29, с. 18]. Как мы видим, попытки определить сущность музыкальной одаренности достаточно приблизительны, не раскрывают сути явления. Таким образом, вопрос о тезаурусе музыкальной одаренности остается на повестке дня.

Чтобы восполнить информационные пустоты, исходя из понимания музыкальной одаренности как феномена комплексного и многогранного, проведем некоторые параллели.

Во-первых, по отношению к детской художественной одаренности – целостно-личностной характеристике ребенка, выраженной в эстетическом отношении к действительности, креативности и владении формой [30] - музыкальная выступает как ее частный случай.

Во-вторых, музыкальные способности – ядро музыкальной одаренности, сравнимы с таким же элементом структуры математической одаренности – математическими способностями (алгоритмическими, комбинаторными, геометрическими). Игра на инструменте, пение, сочинение музыки также требуют выполнения определенных алгоритмов действий, комбинирования известных элементов в новых сочетаниях, пространственного (архитектонического) мышления.

В-третьих, музыкальная одаренность в определенном отношении напоминает лингвистическую, т.к. повышенный уровень интеллектуальных и коммуникативных способностей, устойчивая мотивация необходимы для успешного освоения иностранного языка и языка музыки. В постижении смысла музыкального произведения ученик-интеллектуал обычно достигает цели быстрее, чем те, кто опираются лишь на интуицию. Без способностей к общению затрудняется процесс циркулирования музыкальных смыслов между композитором, исполнителем, слушателем, музыкальным критиком [31]. Лингвистические способности аналогичны музы-

кальным и математическим как ядро одаренности, мотивация помогает быстрее продвигаться в освоении материала, креативность – пользоваться разнообразными способами создания яркого художественного образа.

Таким образом, музыкальная одаренность по некоторым компонентам совпадает с одаренностью к математике или изучению языков. Различие состоит в материале, на который направлено все существо музыкально одаренного ребенка: вокальные и инструментальные звуки, выразительные ритмоинтонации.

Опрос студентов факультета культуры и искусства Самарского государственного социально-педагогического университета в 2016-2017 учебном году показал, что большинство из них считают себя одаренными либо в сфере музыки, либо – изобразительного искусства, то и другое вместе скорее является исключением. Аналогичная картина проявилась при опросе ими своих родственников: есть семьи «музыкальные», есть семьи художественно-дизайнерские (например, в которых кто-то моделирует одежду, аксессуары и т.п.). Однако около 30% студентов-музыкантов хорошо сочиняют стихи, владеют художественным словом. Студенты профиля «Изобразительное искусство» чаще отмечают свои успехи в спорте, причем как «унаследованные» от старшего поколения. Наконец, личный опыт работы автора в детской музыкальной школе свидетельствует о том, что успешные дети-музыканты нередко имеют отличные успехи по математике. Таким образом, связь музыкальной одаренности с математической и лингвистической обращает на себя внимание.

Для дальнейшего изучения данного вопроса мы считаем целесообразным дополнить тезаурус одаренности термином «дуовекторная одаренность» (от лат. duo – два, vector – везущий, несущий), выражающим направленность одаренности ребенка на две разные сферы деятельности; наличие предпосылок к успешному осуществлению этой деятельности. Дуовекторная одаренность не совпадает ни с общими, ни со специализированными признаками одаренности.

Мы помним, что к первым относятся умственная работоспособность, активность, хорошая память, ориентация на творческое преобразование действительности, увлеченность, интерес ко всему универсальному, любознательность, исследовательское поведение, настойчивость в достижении самостоятельно поставленной цели [32]. Признаки специализированной одаренности ученые рассматривают как достижения выше среднего уровня в *одной* из сфер, решение любых проблем в контексте ее специфики [33; 34].

Дуовекторная одаренность интегрирует проявления музыкальной и математической, музыкальной и лингвистической одаренности (другие сочетания в рамках нашей статьи не рассматриваются). Так, дуовекторную пару образуют чувствительность к музыкальным структурам – тональности, гармонии, ритму – и чувствительность к вычисляемым комбинациям отношений в математике [35; 36; 37; 38].

Как и композитор, человек с математическим типом мышления анализирует ту или иную конфигурацию, но не звуков, а визуальных объектов. Процесс решения математической задачи аналогичен сочинению музыкального произведения [39]. Такое качество математического (алгоритмического) мышления, как формулировка и применение алгоритмов, близко исполнительским, импровизаторским навыкам музыканта [40; 41; 42].

О том, что дуовекторная музыкально-лингвистическая одаренность может рассматривать как единое целое, свидетельствует сходство музыки и языка в сфере распознавания коммуникативных архетипов [43], а также в точном воспроизведении лингвистически одаренным ребенком *мелодии* речевой интонации, последовательности интонаций [44].

На рисунке мы представили схему, иллюстрирующую сказанное:



Чтобы дуовекторная одаренность ребенка с музыкальной составляющей проявилась, целесообразно предложить ему выполнить творческие задания в игровой форме на основе синтеза музыкальной деятельности с другими ее видами. Эти задания послужат «катализатором», запускающим творческий процесс. Проявлению одаренности будет способствовать погружение учеников в атмосферу полихудожественного «хаоса», предполагающего наличие и доступность для творчества достаточного количества готовых артефактов и материалов. В моменты проявления дуовекторной одаренности поведением ребенка будет необычным, отмеченным попытками соединить то, что не тождественно и не идентично в общепринятом понимании. Создаваемый творческий продукт мы охарактеризовали в одной из наших предыдущих статей как «арт-композицию» («АРКО») – эстетическую целостность, организованную вокруг того или иного смыслового центра, той или иной идеи [45].

Необходимые элементы полихудожественного «хаоса»: пианино или гитара, детские инструменты (дудочка, свисток), фломастеры, бумага, репродукции, фотографии, надписи (вырезанные заголовки журналов) на родном и иностранных языках, цифры, геометрические фигуры. Используя их в своем творчестве, ребенок учится цитировать, создавать композиции – ризомы художественной и нехудожественной.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В статье мы:

- уточнили содержание понятия «музыкальная одаренность»;
- сформулировали гипотезу о взаимосвязи музыкальной одаренности с другими ее видами и предложили новое понятие – «дуовекторная одаренность»;
- охарактеризовали в общих чертах понятие «дуовекторной» одаренности ребенка с музыкальным компонентом (музыкально-математическая, музыкально-лингвистическая одаренность).

В следующих публикациях мы рассмотрим практические вопросы применения материалов исследования в работе с детьми на занятиях в школе искусств.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рябова Е. Первый бой Васильевой: России нужен человек, а не потребитель. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--80aafbpfcowwcbdbmqnh4f3dsb6c.xn--plai/news/1473943003> (Дата обращения 23.08.2017)
2. Дятлов Д.А. Исполнительский анализ пианиста как основа интерпретации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 2 (3). С. 804-805.
3. Пиличюскас А.А. Моделирование художественного образа в процессе познания музыки // Искусство в школе. 2016. № 4. С. 26-34.
4. Simonton D. K. University of California-Davis. Childhood giftedness and adulthood genius. A historiometric analysis of 291 eminent African americans // Gifted child quarterly. – Sage Publications. ISSN: 0016-9862.
5. Storfer M.D. (1990) Intelligence and giftedness: the

- contribution of heredity and early environment. – Jossey-Bass Publishers: San Francisco, Oxford.
6. Щеплянова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2008. 212 с.
  7. Habermas J. Der Philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen. Frederick Lawrence, 1985. 430 p.
  8. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. – N Y: Scribner, 1967. P. 538.
  9. Renzulli J.S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. Phi Delta Kappan, 60(3), 180-261.
  10. Heller K.A. (2005). The Munich Model of Giftedness and Its Impact on Identification and Programming. Gifted and Talented International. P. 20-36.
  11. Renzulli J.S., Gaesser A.H. Monograph for Critical Issues in Gifted Ed & Talent Development A Multi Criteria System For the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness // Full-text Article. Apr 2015. Revista de Educación (Madrid).
  12. Field G.B. (2009). The effects of using Renzulli Learning on student achievement: An investigation of internet technology on reading fluency, comprehension, and social studies. International Journal of Emerging Technology, 4, 29-39.
  13. Renzulli J.S., & Reis S.M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence (2nd ed.). Mansfield, CT: Creative Learning Press.
  14. Renzulli J.S., & Reis S.M. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence (3rd ed.) Waco, TX: Prufrock Press.
  15. Ericsson K.A. (2014). Creative genius: A view from the expert-performance approach. In D. K. Simonton (Ed.), The Wiley-Blackwell handbook of genius (pp. 321-349). New York: Wiley.
  16. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. 2002. № 3. С. 113-146.
  17. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. и др. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. М.: Министерство образования Российской Федерации, 2003. 95 с.
  18. Ивлева М.Л. Философские основания психологической концепции одаренности: дис. ... д-ра филос. наук. М., 2009. 450 с.
  19. Пазухина С.В., Абдурахмонов Г.Н. Диагностическая система раннего выявления детей с признаками одаренности // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. № 3 (7), октябрь 2013. С. 37-53.
  20. Богоявленская Д.Б. одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. №3. С. 3-17.
  21. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. 2002. № 3. С. 113-146.
  22. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
  23. Тестов В.А. Математическая одаренность и ее развитие // Perspectives of Science and Education, 2014, №6 (12). С. 60-67.
  24. Панфилова В.М. Психолого-педагогические условия формирования иноязычной компетентности лингвистически одаренных студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. М. – Йошкар-Ола, 2016. 195 с.
  25. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Чубук Н.Ф. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. М., Феникс, 2006. 112 с.
  26. Никитин А.А. Развитие детской художественной одаренности в условиях дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 391 с.
  27. Никитин А.А. Новый взгляд на музыкальную одаренность // Музыкант классик, июль 2010. С. 6-7.
  28. Лосева С.Н. Возрастные и структурные особенно-
- сти музыкальной одаренности учащихся и ее развитие в процессе вокально-хоровой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [psihologiya-19-00-07/dissertaciya-voztastnye-i-strukturnye-osobennosti-muzykalnoy-odarennosti-uchaschihsya-i-eyo-razvitie-v-protsesse-voikalno-horovoy-deyat](http://psihologiya-19-00-07/dissertaciya-voztastnye-i-strukturnye-osobennosti-muzykalnoy-odarennosti-uchaschihsya-i-eyo-razvitie-v-protsesse-voikalno-horovoy-deyat) (Дата обращения 23.08.2017)
29. Гетманенко А.О. Детская музыкальная одаренность: понятие и структура // Наука 2014: итоги, перспективы: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 26 января 2015 г.). М: Грифон, 2015. 116 с.
  30. Никитин А.А. Развитие детской художественной одаренности в условиях дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 391 с.
  31. Якупов А.Н. Музыкальная коммуникация: автореф. дис. ... д-ра иск. М: МГК им. П.И. Чайковского, 1995. 48 с.
  32. Кац Е.Б. Психофизиологические и психологические особенности учащихся с признаками одаренности: дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2010. 165 с.
  33. Gardner H. Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books. 1999. 292 p.
  34. Matthews D.J., Folsom C. Making connections: cognition, emotion and a shifting paradigm / T. Balchin, B. Hymer, D.J. Matthews (Eds.) // The Routledge international companion to gifted education. London: Routledge. 2009. P. 18-25.
  35. Winner E., Martino G. (1993) Giftedness in the visual arts and music. In: Heller K, Monks F and Passow AH (eds.) International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. New York: Pergamon. pp. 253-281.
  36. Kirnarская D., Winner E. (1999) Musical Ability in a New Key: Exploring the Expressive Ear for Music. Psychomusicology, 16. P.15-16.
  37. Gardner H. Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books. 1999. 292 p.
  38. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век. 2004. 496 с.
  39. Тестов В. А. Математическая одаренность и ее развитие // Perspectives of Science and Education. 2014. №6 (12). С. 60-67.
  40. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск: Высшая школа, 1974. 382 с.
  41. Никитин А.А. Интеллект и художественное мышление. Хабаровск: ХГИИК, 2007. 120 с.
  42. Гингулис Э.Ж. Системный подход в исследовании математических способностей учащихся // Математическое образование: концепции, методики, технологии: сборник трудов IV Международной науч. конф. «Математика. Образование. Культура». Ч. 2. Тольятти: ТГУ. 2009. С. 88-92.
  43. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты – XXI век. 2004. 496 с.
  44. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Актуальные проблемы лингводидактики, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2012. 10 (125). С. 109-113.
  45. Калинина Л.Ю. Содержание понятия «арт-композиция» в контексте художественного образования XXI века // Самарский научный вестник. № 2 (15) 2016. С. 162-165.

Статья поступила в редакцию 27.07.2017.

Статья принята к публикации 25.09.2017.

УДК 378

## РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРОЕКТИРОВАТЬ ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ

© 2017

**Карбозова Жанар Женисовна**, старший преподаватель кафедры естественных дисциплин  
*Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова*  
(040009, Республика Казахстан, Талдыкорган, ул. И. Жансугурова, 187а, e-mail: faridun61@mail.ru)  
**Петрусевич Аркадий Аркадьевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики  
*Омский государственный педагогический университет*  
(644099, Россия, Омск, Набережная Тухачевского, 14, e-mail: faridun61@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассмотрена идея о том, что каждый современный школьный учитель имеет собственные профессиональные подходы к проектированию электронных образовательных ресурсов. Следовательно, одной из важнейших составляющих подготовки будущих учителей в педагогических вузах является формирование и развитие их информационной компетентности. Государственные стандарты высшего педагогического образования предусматривают знания, умения и навыки проектирования электронных образовательных ресурсов, и их применения в образовательном процессе школы. Автор предлагает собственную систему формирования умений проектирования электронных образовательных ресурсов у студентов педагогических вузов. Предложенная система является основой подготовки студентов к применению современных образовательных технологий. Эта целостная система педагогических, методологических и специальных действий педагогов, нацеленных на развитие необходимых умений и навыков. Каждый компонент системы имеет свои цели, задачи и содержание, совокупность которых обеспечивает систематическое освоение знаний, умений и навыков проектирования электронных образовательных ресурсов. При этом особое внимание уделяется практико-ориентированной подготовке будущих учителей, которая предусматривает поэтапную подготовку студентов к проектированию электронных образовательных ресурсов.

**Ключевые слова:** электронные образовательные ресурсы, информационные технологии, информационно-коммуникационная компетенция, проектирование школьного образования, электронный учебный модуль.

## DEVELOPMENT OF PROJECT ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES'S ABILITIES FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERCITY

© 2017

**Karbozova Zhanar Zhenisovna**, senior teacher of department of natural disciplines  
*Zhetysusky State University of I. Zhansugurov*  
(040009, Kazakhstan, Taldykorgan, I. Zhansugurov street, 187a, e-mail: faridun61@mail.ru)  
**Petrusevich Arkady Arkadyevich**, doctor of pedagogical sciences, professor of department of pedagogics  
*Omsk State Pedagogical University*  
(644099, Russia, Omsk, Naberejnaya Tukhachevskogo, 14, e-mail: faridun61@mail.ru)

**Abstract.** In article considered the idea that everyone modern school teacher has own professional approaches to planning electronic educational resources. Therefore one of the most important components of future teacher's education in pedagogical universities is formation and development their information competence. State standards of the higher pedagogical education provide knowledge, planning skills of electronic educational resources, and its using in school educational process. The author offers own system which creative electronic educational resource's planning abilities for students of pedagogical universities. The offered system is a basis for training students to use the modern educational technologies. There is a complete system of pedagogical, methodological and special actions of the teachers aimed to development the necessary skills. Each component of system has aims, tasks and contents which set provides systematic development of knowledge, planning skills of electronic educational resources. At the same time special attention is devoting to the training focused on practice of future teachers which provides stage-by-stage student's training for planning of electronic educational resources.

**Keywords:** electronic educational resources, information technologies, information and communication competences, planning of school education, electronic educational module.

Высокие темпы развития современной науки и техники, непрерывный рост информации и совершенствование форм познания находят отражение во всех сферах деятельности человека и, в частности, в образовании. Информатизация образования становится одним из основных направлений развития современного информационного общества[1]. Вместе с тем, информатизация выступает как процесс, опирающийся на внедрение в образование средств информационно-коммуникационных технологий и способствует решению главной задачи - повышению качества образования[2].

Активное внедрение информационных технологий в сферу образования позволяет не только решить проблему развития положительной мотивации учения у школьников, но и открывает принципиально новые возможности для управления учебно-познавательной деятельностью, повышает эффективность учебно-воспитательной работы и обеспечивает результативность процесса обучения в целом.

Согласно современным исследованиям [3, 4, 5], электронные образовательные ресурсы предоставляют возможность рационально организовать познавательную деятельность учащихся; сделать обучение более эффективным; построить открытую систему образования, обеспечивающую индивидуализацию обучения; вовлечь в процесс активного обучения категории детей, отлича-

ющихся способностями и стилем учения; обратиться к принципиально новым познавательным средствам; интенсифицировать все уровни учебно-воспитательного процесса[6, с.861].

В соответствии с требованиями ГОС ВПО выпускник педагогического вуза должен быть готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством управления информацией, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, владеть ИКТ-компетенциями при решении профессиональных задач[7, с.28]. Отсюда, одной из важнейших задач, решаемых в образовательном процессе педагогического вуза, является формирование и развитие общепедагогической и предметно-педагогической ИКТ-компетентности каждого студента, основу которых составляет умение проектировать и применять электронные образовательные ресурсы[8, с.158].

Исследуя вопросы подготовленности студентов педагогического вуза к работе с ЭОР, нами было отмечено, что к третьему курсу студенты имеют некоторые представления о номенклатуре и специфике педагогического проектирования ЭОР. Однако у студентов, в силу особенностей построения учебного плана, на третьем курсе отсутствует опыт практической деятельности в проектировании электронных образовательных ресурсов в

реальном образовательном процессе школы. Вместе с тем, содержание изучаемых дисциплин на третьем курсе предусматривает начало изучения методики преподавания предмета, организации педагогической практики, где осуществлялось знакомство студентов с деятельностью школы, с её информационно-образовательной средой. Третий курс в профессиональной подготовке студентов характеризуется тем, что здесь эффективно формируется мотивация будущих учителей к педагогической деятельности [9, с.236-237]. Формирование умений проектирования ЭОР, начиная с третьего курса полезно осуществлять поэтапно.

Первый этап преследует задачи формирования мотивационно-ценностного компонента, содержание второго этапа направлено на реализацию когнитивного компонента, содержание третьего этапа связано с формированием технологической грамотности в процессе проектирования ЭОР и преодоления имеющихся затруднений в деятельности по проектированию, четвертый этап, отражал рефлексивно-оценочный компонент и предусматривал создание ситуаций, в которых студенты выпускного курса обучались объективно оценивать педагогические возможности проектируемых ЭОР в образовательном процессе школы.

Содержание первого этапа может быть реализовано комплексной программой в которой имеют место следующие направления действий автора исследования.

1. Организация встреч студентов с учителями, активно внедряющих ЭОР в образовательный процесс школы.

2. Посещение и анализ уроков и других образовательных форм в школах, где имеет место широкое применение ЭОР.

3. Совместная деятельность учителей и студентов по проектированию ЭОР и анализ результатов по итогам их использования.

4. Подготовка и проведение факультетских студенческих конференций по вопросам проектирования и использования ЭОР в образовательном процессе вуза.

Реализация направлений первого этапа подготовки студентов к проектированию ЭОР, в рамках комплексной программы, достаточно эффективна, если устанавливается четкая взаимосвязь подготовки студентов в вузе и привлечения к этой подготовке общеобразовательных учреждений. В нашем опыте такая связь реализовывалась через приглашение руководителей лучших школ г. Талдыкоргана для участия в семинарских и лабораторных занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Методика преподавания географии». Их роль на этих занятиях сводилась к представлению особенностей работы учителей школы при использовании ЭОР, к участию в дискуссиях по обсуждению вопросов мотивации учащихся к изучению предметов, к формированию опыта школьников в использовании программных продуктов интернета, в освоении сложных вопросов предмета.

Этот этап характеризовался тем, что академические занятия на третьем курсе включали совместную работу вузовских преподавателей кафедр педагогики, методики преподавания, кафедры естественных дисциплин, кафедры информационных технологий. На лабораторно-практические занятия приглашались лучшие учителя г. Талдыкоргана, которые представляли свои методические разработки уроков с применением ЭОР, делились опытом организации взаимодействия школьников в поиске и изучении информации в системе Интернет.

Содержание второго этапа подготовки студентов к проектированию ЭОР, отражая направленность на вооружение студентов знаниями, необходимыми для успешного проектирования ЭОР может быть успешно реализовано разработкой и включением в образовательный процесс курса по выбору «Проектирование и использование ЭОР средствами мультимедиа технологии». В нашем опыте это курс, который включал ряд разделов, обеспечивающих реализации когнитивного компонента.

Раздел 1. Особенности профессиональной деятельности с использованием ЭОР. Целью данного раздела являлось приобретение теоретических знаний в использовании ЭОР. В содержании раздела студенты познакомились с видами ЭОР, методами их анализа, экспертизы, с возможностями их применения для решения задач образования, особенностями их использования для активизации познавательной деятельности учащихся, реализации системы контроля, оценки и мониторинга учебных достижений учащихся.

Раздел 2. Теоретические основы проектирования ЭОР средствами мультимедиа технологии. Целью этого раздела являлось изучение теоретических основ мультимедиа технологии, особенностей их применения в процессе обучения (методологические подходы к обучению, теории, концепции методы обучения с использованием мультимедиа), а также формирование первоначальных знаний о программных средствах применяемых для разработки ЭОР.

Раздел 3. Разработка открытых образовательных модульных систем на основе ЭОР. Целью данного раздела является формирование у студентов образовательных компетенций в работе с мультимедиа технологией. Создание и обработка стандартных форматов файлов текстовой, графической, звуковой, видеoinформации. В рамках этого раздела студенты знакомятся с программами WindowsMovieMaker, AdobePremierPro, SoundForge, AdobePhotoshop, учились создавать анимационные ролики в формате MacromediaFlash.

Раздел 4. Проектирование ЭОР на базе MacromediaFlash. Целью этого раздела формирование у студентов профессиональных компетенций в проектировании интерактивных ЭОР на основе программы MacromediaFlash. Данный раздел является практико-ориентированным, поскольку на практических занятиях студенты отбирали учебный материал, проектировали сценарии с использованием ЭОР по одной из тем школьного курса. В рамках данного раздела студенты проектировали техническое задание, интерфейс, реализовали ЭОР программными средствами.

Раздел 5. Технология использования ЭОР в учебном процессе школы. Целью этого раздела являлось освоение студентами знаний об организации обучения с использованием ЭОР. В содержании раздела студенты на лабораторно-практических занятиях проектировали различные материалы для изучения школьного курса по предмету подготовки, анализировали содержание и возможности использования различных ЭОР, исследовали те ЭОР, которые наиболее эффективны для использования на уроках по заданным темам.

Опыт показывает, что наиболее удачно реализация когнитивного компонента осуществляется если первые два раздела изучаются в шестом семестре, а 3 - 5 разделы в седьмом, при общем объеме учебной нагрузки 72 часа (2 зач.ед.). По окончании работы каждый студент представлял свой проект подготовки и проведения учебного занятия по определенной теме, в которой использовались ЭОР спроектированные студентом.

Третий этап подготовки студентов к проектированию ЭОР как этап формирования технологической грамотности, как показал опыт, необходимо строить в двух направлениях. С одной стороны, на данном этапе конкретизируются профессиональные затруднения студентов в проектировании ЭОР, выявленные в ходе учебно-методической практики (4 курс), с другой, осуществляется анализ разработанных и осуществленных на практике проектов уроков, с использованием ЭОР.

Разработка проекта каждого урока с использованием ЭОР требовала определения содержания электронных учебных модулей (ЭУМ). В работе со студентами в период их подготовки к практике в школе на учебных занятиях по педагогике и методике обучения подробно рассматривались вопросы содержательного наполнения ЭУМ и организации взаимодействия учителя и учащихся-

ся в процессе использования трех типов электронных учебных модулей: *I-tun*-модуль получения информации; *P-tun*-модуль выполнения практических заданий; *K-tun*-модуль контроля усвоения материала[10]. При этом студентам объяснялось, что высокий уровень знания Javascript и XML, позволяет вполне вмещаться в сценарий ЭУМ. В результате был определен общий подход к проекту каждого урока. Так, например, урок новых знаний при ведущей роли учителя включал:

1. I-тип электронного учебного модуля:
  - а) введение нового материала;
  - б) формулирование вопросов учащимися;
  - в) ответы учащихся на вопросы учителя[10].
2. P-тип электронного модуля:
  - а) формулировка учителем заданий для выполнения учащимися;
  - б) выполнение заданий учащимися[10].
3. K-тип электронного модуля:
  - а) формулировка контрольных вопросов и заданий;
  - б) выполнение контрольных заданий.
4. I-тип, K-тип электронного модуля[10].
  - а) формулирование выводов по уроку;
  - б) анализ учебных достижений школьников.

Основной задачей такой тщательной подготовки студентов к практике проектирования ЭОР в школе являлась задача перехода от ИКТ-грамотности к ИКТ-компетентности. В различных источниках информации мы находим перечень требований к овладению ИКТ-компетентностью[11, с.26]. Это система уверенной работы учителя, в которой его новая роль проявляется в том, что он:

- знает перечень основных существующих электронных (цифровых) пособий по предмету (на дисках и в Интернете): электронные учебники, атласы, коллекции цифровых образовательных ресурсов в Интернете и т.д.;
- умеет находить, оценивать, отбирать и демонстрировать информацию из ЭОР, преобразовывать и представлять информацию в эффективном для решения учебных задач виде, проектировать собственный учебный материал из имеющихся источников, обобщая, сравнивая, противопоставляя, преобразовывая различные данные и др.;

- владеет основами методики внедрения электронных образовательных ресурсов в учебно-воспитательный процесс, методикой создания педагогически эффективных отношений учащихся в процессе использования ЭОР; приемами подготовки дидактических материалов и рабочих документов в соответствии с предметной областью, приемами организации личного информационного пространства, интерфейсом операционной системы, приемами выполнения файловых операций, организации информационно-образовательной среды как файловой системы и др. [12, с.35]

Содержание четвертого этапа подготовки студентов к проектированию ЭОР, как показывает опыт, наиболее рационально осуществлять период обучения студентов на 7 - 8 семестре. Здесь особенно важно разработать и включить в образовательный процесс рефлексивно-оценочные ситуации, в которых студенты анализировали свои действия в период прохождения практики в школе с точки зрения нереализованных возможностей использования ЭОР в процессе осуществления образовательной деятельности со школьниками[13, с.118].

Примерами рефлексивно-оценочных ситуаций на занятиях были следующие:

- а) оценочные ситуации: оценить причины успеха (достижения) при внедрении ЭОР в образовательный процесс; проанализировать причины неудачи при использовании ЭОР на уроке; дать оценку наиболее часто встречающемуся затруднению в процессе подготовки и применения ЭОР на учебном занятии;

- б) ситуации осмысления своей деятельности. В ситуациях такого типа студентам предлагалось дописать предложения, в которых они излагали свое понимание

роли учителя в условиях использования ЭОР:

1. «При подготовке к уроку я часто задумывался.....».
2. «Самый лучший мой урок, это был.....».
3. «Работая над созданием ЭОР я всегда.....».
4. «Иногда у меня на уроке не получалось.....».
5. «Считаю, что я запомнил моим ученикам тем, что.....».

- в) ситуации ориентации: что мне необходимо изменить в своей деятельности, чтобы добиться успеха; от каких качеств мне необходимо избавиться, чтобы стать хорошим учителем; за что меня уважали на практике мои ученики;

- г) стимулирующие ситуации. В ситуациях данного типа, каждый студент на карточке дописывал и обсуждал следующие предложения: «Ситуация успеха для меня, это.....»; «В проектировании ЭОР мне больше всего удастся.....»; «При работе над созданием ЭОР я уверенно себя чувствую, когда...»; «Я ожидаю, что должен заслужить высокую оценку, за...».

Значительное число студентов, которые в процессе работы на семинарских и лабораторных занятиях по педагогически дисциплинам, участвуя в рефлексивных ситуациях приобретали умения описывать свою деятельность, нормировать ее, проводить элементарный анализ, выявлять причинно-следственные связи. В этой связи мы отмечали, что студенты от занятия к занятию овладевали способами и средствами рефлексии по отношению к компонентам подготовки к проектированию ЭОР, осваивали средства перехода от описания компонентов проектирования к их анализу, критике, выработке на этой основе значимых способов рефлексивной деятельности.

Что необходимо отметить, это то, что проводя рефлексии, студенты все чаще акцентировали внимание как на «когнитивных» продуктах деятельности, так и на ее процессуальных аспектах. Многие из них стали испытывать интерес, трудность, усталость, радость, нарастающее понимание. Они начали выяснять причины своих достижений и неудач, осознать связь полученных результатов с характером осмысления своей деятельности. В итоге у большинства студентов развивался основной набор умений работать с ЭОР, проводить рефлексии всех компонентов работы над проектированием ЭОР и внедрением их в образовательный процесс.

Таким образом, поэтапная подготовка студентов к проектированию ЭОР, где на первом этапе осуществляется мотивация студентов к приобретению компетенций, способствующих проектированию ЭОР, на втором - освоение необходимых знаний, отражающих содержание деятельности по проектированию ЭОР, на третьем - приобретение умений и опыта проектирования ЭОР, на четвертом - рефлексивная деятельность и анализ имеющихся затруднений в проектировании ЭОР позволяет эффективно строить процесс подготовки будущего учителя к организации современного образовательного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Багищев В.И. Мультимедийные средства обучения/ В.И.Багищев, В.Ю. Мишин // Сборник материалов конференции «Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития»(от 28.08.2003), секция «Создание электронных средств учебного назначения»//Ассоциация Сибирский открытый университет[Электронный ресурс]. - Сетевой режим доступа: <http://ou.tsu.ru/seminars/sem13/tezis/section3.htm-717.03.2006>
2. Руднев А.Ю. Разработка и использование электронных средств обучения// Новое образование. Теория и практика построения и применения ИТ-систем в обучении [Электронный ресурс]. - Сетевой режим доступа:<http://www.disedu.ru/p/2.html>
3. Гущина О.М. Компетентный подход в создании информационно-образовательной среды приобре-

тения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49-52.

4. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р. Электронные образовательные ресурсы как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 214-216.

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

6. ЗУваров А.Ю. Об использовании электронных средств обучения в процессе организации учебной деятельности школьников // Молодой ученый. - 2014. - №2. - С. 860-864.

7. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: Автореф. дис. . докт. пед. наук: 13.00.08 / В. В. Гура. Ростов н/Д, 2007. - 43 с.

8. Жданов С.А. Информационные технологии в процессе подготовки будущего учителя // Инновации в системе педагогического образования : материалы Всерос. науч. конф. / Барнаульский гос. пед. ун-т. Барнаул : БГПУ, 1999. С. 157 -159

9. Разуваев С.Г. Профессиональная социализация обучающихся в условиях многоуровневого образовательного комплекса: Дис... докт. пед. наук. - Пенза, 2015. - 435 с.

10. Гелинский А.В. Применение инструментов E-Learning и дистанционных образовательных технологий в обучении. [Электронный ресурс]. - Сетевой режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/5764756/page/5/>

11. Кравцова А.Ю. Совершенствование системы подготовки будущих учителей в области информационных и коммуникационных технологий в условиях модернизации образования (на материале зарубежных исследований): Дис... д-ра пед. наук. - М., 2004. - 42 с.

12. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. - 144 с.

13. Панюкова С.В. Информационные телекоммуникации в личностно-ориентированном обучении. - М.: Прогресс, 1998. - 254 с.

*Статья поступила в редакцию 20.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.147.227

## О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТАХ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЕ МАГИСТРАНТОВ

© 2017

**Киндеркнехт Анна Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода

**Хабибрахманова Фарида Рафиковна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет  
(614990, Россия, Пермь, Комсомольский проспект, 29, e-mail: faridhin@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена некоторым особенностям формирования исследовательской культуры на занятиях по иностранному языку в магистратуре Пермского национального исследовательского политехнического университета. Рассматривается специфика интеграции образовательной и научной деятельности магистрантов неязыковых факультетов в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык». Преподаватели кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода ведут активные разработки в области подготовки бакалавров, магистрантов и аспирантов к иноязычной научно-исследовательской деятельности. Приобщение обучаемых к исследовательской работе на иностранном языке – одно из приоритетных направлений кафедры. В статье научно-исследовательская деятельность на иностранном языке в группах неязыковых специальностей рассматривается как звено в формировании исследовательской культуры на родном и иностранном языках в стенах университета и в самостоятельной взрослой жизни обучаемых. Основу формирования исследовательской культуры авторы видят в письменной научной деятельности, в основах академического письма. В статье рассматриваются некоторые трудности в обучении письменной научной речи: определение темы предметной области и формулирование ее на иностранном языке; поиск информации в письменных иноязычных источниках; анализ информации для письменной научной работы; лингвистические трудности написания текста. Осмысление рассматриваемых проблемных аспектов необходимо для выстраивания эффективной стратегии обучения в работе преподавателей с магистрантами.

**Ключевые слова:** иностранный язык, магистранты, исследовательская культура, подготовка специалистов, исследовательская деятельность, исследовательская работа, научное исследование, письменная научная речь, предметная область, специальность, проблема, трудности, решение проблемы, статья.

## ON SOME PROBLEM ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE RESEARCH CULTURE FORMATION IN MASTER DEGREE STUDENTS' WRITTEN WORKS

© 2017

**Kinderknecht Anna Sergeevna**, candidate of philological sciences, docent,  
associate professor of the department of foreign languages, linguistics and translation  
Perm National Research Polytechnic University

*(614990, Russia, Perm, Komsomolsky av., 29, e-mail: a kinderknecht@mail.ru)*

**Khabibrakhmanova Farida Rafikovna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the department of foreign languages, linguistics and translation  
Perm National Research Polytechnic University

*(614990, Russia, Perm, Komsomolsky av., 29, e-mail: faridhin@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to some peculiarities of research culture formation at the English language lessons in Perm National Research Polytechnic University. Some aspects of master degree students' educational and research work integration in the "Business English" course at technical universities are considered. The Foreign language, Linguistics and Translation department teachers are working hard on Bachelor and Master Degree students and post-graduates training in the field of foreign-language research work. Involving students into foreign-language research work is one of the priorities of the Department. Scientific research activity carried out in foreign language by students of technical specialities, is considered as a part of research culture formation using native and foreign languages in the university and after graduation. The authors believe that the basis of research culture formation lies in scientific written work, particularly in academic writing. Some difficulties in academic writing training are considered in the article: the definition of the research subject matter and its interpretation in the foreign language; search of information in foreign language sources; the analysis of information for written scientific work; linguistic difficulties while writing the text. Comprehension of the problems mentioned above is essential for creating the efficient teaching strategy while working with master degree students.

**Keywords:** foreign language, master degree students, research work culture, training of specialists, research activity, research work, scientific research, academic writing, subject area, speciality, problem, difficulties, problem solving, article.

В соответствии с рабочей программой дисциплины «Деловой иностранный язык» для технических специальностей Пермского национального исследовательского политехнического университета, основной целью обучения магистрантов является формирование профессиональной личности, способной эффективно осуществлять деловое профессиональное общение на иностранном языке в условиях межкультурной коммуникации, а также обеспечение повышения общей культуры, культуры делового общения, информационной и исследовательской культуры.

В современном образовании вопрос о формировании исследовательской культуры является весьма актуальным в связи с тем, что «общество требует интеллектуально образованных людей, способных принимать самостоятельные решения, быть коммуникабельными, конструктивными и активными» [1, с. 71]. Формирование исследовательской культуры обусловлено особенностями современного общественного развития, когда на

первый план выдвигается подготовка специалистов, «обладающих глубокими познаниями в сфере профессиональной деятельности» и способных быстро «адаптироваться к изменяющимся условиям, а при необходимости – освоить новую специализацию» [2, с. 3]. Сегодня «обретение студентами норм, ценностей и традиций исследовательской деятельности как части культуры современной цивилизации» – это важное условие качественной подготовки специалистов в вузе [3, с. 63].

В настоящее время разрабатываемые учебные программы все больше ориентируются на интеграцию образовательной и научной деятельности студентов. Не составляют исключения учебные программы по иностранному языку. Как пишет Н.М. Лизунова, «научка открывает большие возможности в развитии многоязычной личности» [4].

В Пермском национальном исследовательском политехническом университете привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности на иностранном



языке – одно из приоритетных направлений кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода [5, с. 189], преподаватели которой не только готовят лингвистов-переводчиков, но и обучают бакалавров и магистрантов неязыковых факультетов.

Магистранты университета с первого курса начинают серьезно заниматься исследовательской деятельностью в рамках специальности под руководством преподавателей-предметников. Задача формирования исследовательской культуры посредством иностранного языка приобретает, таким образом, еще большее значение и актуальность. Перед преподавателями иностранного языка в техническом университете ставится задача формирования умений, необходимых будущим специалистам в их профессиональной деятельности, а к таким умениям относятся сбор, анализ, обработка и систематизация научно-технической информации (в том числе и на иностранном языке) по направлению профессиональной деятельности [6].

Преподаватели иностранного языка в магистратуре технических специальностей нацеливают студентов на выполнение научного исследования по основной предметной области, помогая им сформулировать свои цели и задачи на основе поиска, ознакомления и анализа научно-технической литературы на иностранном языке, что тесно связано с научными исследованиями по основной предметной области магистров. Иностранный язык в данном случае становится как средством получения новой профессиональной информации, так и средством обобщения уже имеющихся научных достижений в той или иной предметной области, а также средством выражения научных размышлений, поисков и находок.

Естественно, что научно-исследовательская деятельность на иностранном языке является здесь учебно-исследовательской деятельностью, которую мы понимаем как этап подготовки к собственно исследовательской деятельности, в данном случае – исследовательской деятельности в рамках научной работы по одной из основных предметных дисциплин. Как пишет Е.С. Бессмельцева, «учебно-исследовательская деятельность предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования: постановку проблемы; изучение теории по данной проблематике; подбор методик исследования и практическое владение ими; сбор собственного материала, его анализ и обобщение; собственные выводы, оформление результатов исследования в письменном виде; подготовка к обсуждению и защита результатов исследования» [7, с. 151]. Наибольшие трудности, на наш взгляд, возникают в процессе обучения письменной научной речи, когда студенты учатся оформлять обобщение и анализ существующих исследований в определенной предметной области, описание своего научного эксперимента, а также результаты своего исследования на иностранном языке. Мы согласны с Т.Н. Астафуровой и Н.С. Колябиной, считающими, что «именно письменный научный текст лежит в основе устного выступления как вторичного образования» [8, с. 11] и склонны видеть в письменной научной речи, в академическом письме на родном и иностранном языках основу исследовательской культуры в целом.

Некоторые аспекты обучения письменной речи в исследовательской работе на занятиях по иностранному языку представляют собой определенные трудности, которые необходимо специально рассмотреть для того, чтобы наметить возможные пути повышения эффективности иноязычной исследовательской деятельности магистрантов.

1. *Определение темы предметной области и формулирование ее на иностранном языке.* Обучение магистрантов иностранному языку очень тесно переплетается с началом их научного поиска по предметной специальности. Проблема определения темы заключается в том, что обучение основам научной деятельности на иностранном языке ведется как вспомогательное для по-

иска и исследования материала по основной специальности, поэтому тема письменной работы на иностранном языке должна коррелировать с темой на родном языке. Выбор тематики исследования в соответствии с программами по предметным дисциплинам не всегда императивно осуществляется в начале учебного года/семестра, в то время как в исследовании на иностранном языке для эффективного поиска и успешного написания научной работы требуется определенное время. Кроме того, поскольку иностранный язык не является профилирующим предметом, остро стоит вопрос мотивации студентов в написании исследовательской работы на неродном языке. Если в начале первого года обучения магистранты пока еще слабо представляют себе предметную область своего исследования, то им, соответственно, трудно сформулировать тему на иностранном языке.

Решение проблемы заключается, прежде всего, в сотрудничестве преподавателей иностранного языка с преподавателями-предметниками для эффективной организации научной работы студентов: для определения области исследования, выявления предмета исследования и формулирования своей научной темы на родном и иностранном языках. Студенты должны четко понимать, что поиск и анализ материала, а также написание аннотаций, рефератов и научных статей на иностранном языке поможет им в написании работы на родном языке по теме предметной специальности. Как пишет О.А. Виноцкая, «осознание практической полезности является активизирующим фактором интеллектуальной деятельности студента, для которого характерны анализ и оценка выполненной работы с точки зрения ее целесообразности и полезности» [3, с. 64]. Кроме того, как отмечает Л.Н. Соколова, «раннее включение обучения ИЯ в контекст профессиональных интересов обучаемых значительно оптимизирует процесс формирования иноязычной компетенции, повышает внешнюю мотивацию учебной деятельности <...>» [9, с. 257].

2. *Поиск информации в письменных иноязычных источниках.* В настоящее время для поиска аутентичных научных источников студенты и преподаватели все чаще используют возможности Интернета. Однако «обилие сетевых ресурсов иногда затрудняет их фильтрацию студентами и преподавателями» [10, с. 140], поэтому поиск информации также является одним из проблемных аспектов в написании исследовательской работы на иностранном языке. Студент, как пишет И.Б. Ворожцова, как правило, остро ощущает свою неспособность справиться с информационными потоками, «закрывается» для чтения, общения на профессиональные темы, для освоения культуры, в чем видится опасность современной ситуации в образовании [11, с. 140].

Решение проблемы видится в поиске сайтов с актуальными материалами в виде статей, очерков, монографий по каждому из профилей негуманитарного направления. Данная работа может осуществляться как преподавателями, так и самими студентами. Ориентирами могут выступать сайты зарубежных вузов, научных и научно-популярных журналов, зарубежные базы цитирования. Поиск информации должен управляться и методически оснащаться преподавателем, так как именно «преподаватель создает условия, располагающие к возникновению проблемных ситуаций, выдвижению проблем и т.д.» [7, с. 150].

3. *Анализ информации для письменной научной работы.* Переработка аутентичных материалов также составляет одну из трудностей исследовательской работы на иностранном языке. Многочисленные термины, научные клише, сложные грамматические обороты, описание причинно-следственных связей в длинных сложных предложениях затрудняют не только восприятие информации, но и дальнейшую работу с ней. Несмотря на то, что магистранты, в отличие от студентов-бакалавров, находятся на совершенно другом уровне владения иностранным языком, им все же не хватает определенных

умений и навыков для анализа и обобщения основных мыслей и подходов в решении научных проблем в статьях и монографиях ученых.

Преподавателям иностранных языков следует обратить внимание на то, что обучение иноязычной письменной речи тесно взаимосвязано с другими аспектами речевой деятельности, например, с чтением (поисковым, просмотровым, ознакомительным и изучающим), аудированием (как компонентом устно-речевого общения в ходе обсуждения исследования, восприятием на слух и пониманием диалога или монолога, восприятием на слух и пониманием монологической речи: научного выступления на конференции или на лекции), говорением (организацией мыслей в логической последовательности, выражением своих научных суждений в диалоге и монологе) и переводом (полным, реферативным, фрагментарным). Следует обучать будущих специалистов информативному иноязычному чтению, выполнять с ними упражнения на понимание содержания текста, отработку лексико-грамматического материала и на практическое применение материала в коммуникативных ситуациях общих для многих магистрантов предметных тем, например, в сфере экологии или в области компьютерных технологий [12; 13]. Необходимо обучать магистрантов видеть и выделять главное и второстепенное, сокращать информацию, делать записи.

Кроме того, в решении проблемы анализа информации необходимо знакомить студентов с особенностями научного стиля на иностранном языке и обучать типичным структурам и клише научных работ, присущим иноязычной научной культуре. Знание этих особенностей поможет магистрантам адекватно воспринимать читаемое, правильно делать записи и выстраивать свой текст на иностранном языке.

**4. Лингвистические трудности написания текста.** Проблема напрямую связана с предыдущей и показывает, насколько магистрантам удается воспринять и осмыслить особенности анализируемого научного текста/текстов. Научная статья – основная форма письменной речи в магистратуре неязыкового профиля. Трудность здесь заключается в неумении студента структурировать статью на иностранном языке и наполнять ее адекватным содержанием, выраженным в лексике и грамматике изучаемого языка. Проблема состоит также в недостаточно сформированном умении магистранта писать научные тексты на родном языке.

Решить эту проблему можно путем систематической работы по формированию общих и дифференциальных умений, требуемых для создания текстов как первичных (статья), так и вторичных жанров (тезисов, аннотации, реферата и пр.).

Согласно методике, предложенной американским исследователем К.М. Тарди, создание собственного текста в виде научной статьи является очень сложным и длительным процессом, поэтому здесь требуется подготовка, состоящая из нескольких этапов: исследование проблемной области (explore the subject area); сбор информации для формирования содержания (making the content); план/структура статьи (structure of the article); написание чернового варианта текста (drafting); корректура текста (revising); контрольное вычитывание (proofreading); написание статьи с последующей публикацией (final drafting and publishing) [14].

Не менее сложным является написание аннотации к научному исследованию. Разработка цикла занятий, нацеленных на формирование умений аннотирования на иностранном языке, как это уже реализовано силами преподавателей при изучении английского языка [15], во многом способствовала бы решению этой проблемы.

В обучении разного типа свертывания информации в научном тексте мы придерживаемся методики, описанной А.В. Шафиковой: от теоретического освоения понятий «реферат», «аннотация» и основных смысловых компонентов текста (тема, рема, ядерное высказывание

текста), «ключевые слова», «ключевой фрагмент» и лексико-грамматических особенностей реферата студенты обучаются алгоритму составления реферата на примере конкретной статьи, а затем пишут реферат статьи с помощью преподавателя, строго придерживаясь пунктов алгоритма [16, с. 251].

Необходимо обучать магистрантов иноязычным средствам когезии научного текста и отрабатывать лексические единицы, «позволяющие установить взаимосвязь аргументов (противопоставление, сравнение, приведение примеров, подтверждение, согласие/несогласие и т.д.)» [8, с. 12], тренировать основные модели иноязычного изложения (см., например, [17, с. 72]), структуры научного текста в международных журналах (см. «Научная статья, ее структура и язык» в работе [18, с. 342]).

Обучение иноязычной письменной речи магистрантов в техническом вузе является необходимым и неотъемлемым компонентом формирования культуры делового общения, информационной и исследовательской культуры будущих специалистов. Письменные работы в форме рефератов, аннотаций и статей на иностранном языке позволяют магистрантам не только сформировать и активизировать использование соответствующих иноязычных компетенций на занятиях иностранного языка, но также и подготовиться к выполнению научного исследования в рамках своей специальности на родном языке на основе найденной и проанализированной литературы по сформулированной ими теме на иностранном языке, а также на основе материалов собственных письменных работ. Затронутые в данной статье проблемные аспекты письменной исследовательской деятельности на иностранном языке рассматриваются нами как основные в выстраивании стратегии обучения магистрантов иноязычной исследовательской культуре в неязыковом вузе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Разбегаева Л.П., Фирсова Е.А. Исследовательская культура личности: теоретический аспект // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2013. – № 5 (25). – С. 70–74.
2. Ардашева Р.В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2011. – 20 с.
3. Виницкая О.А. Структура самостоятельной исследовательской работы студентов по иностранному языку в техническом вузе // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2007. – № 11. – С. 63–68.
4. Лизунова Н.М. Научно-исследовательская работа студентов по иностранному языку в вузе [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.rusnauka.com/24\\_PNR\\_2014/Pedagogica/2\\_176068.doc.htm](http://www.rusnauka.com/24_PNR_2014/Pedagogica/2_176068.doc.htm) (дата обращения: 20.06.2017).
5. Киндеркнехт А.С., Звягина В.В. Особенности научно-исследовательской деятельности будущих переводчиков на первом и втором иностранных языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. – № 5-2 (59). – С. 188–191.
6. Хабибрахманова Ф.Р. Особенности перевода технического текста студентами неязыковых вузов // Материалы III Международной научно-практической конференции «Индустрия перевода и информационное обеспечение инновационной научной и образовательной деятельности» (г. Пермь, 4–5 февр. 2010 г.). – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. – Т. 2. – С. 67–72.
7. Бессмельцева Е.С. Особенности учебно-исследовательской деятельности студентов неязыковых факультетов на занятиях по иностранному языку // Омский научный вестник. – 2007. – № 1 (51). – С. 150–154.
8. Астафурова Т.Н., Колябина Н.С. Лингвистический аспект обучения студентов иноязычной письменной научной речи // Педагогика. Вопросы теории и практики.

– 2017. № 1. – С. 11–14.

9. Соколова Л.Н. Мотивация учебной деятельности студентов технического вуза // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка: материалы V Международной научно-практической конф. (г. Пермь, 6–8 июня 2013 г.). – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2013. – С. 256–263.

10. Маточкина Н.П., Киндеркнехт А.С. Интернет-ресурсы для изучения иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 11-1 (41). – С. 139–141.

11. Ворожцова И.Б. Иноязычные речевые практики в вузовском обучении // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка: материалы V Международной научно-практической конф. (г. Пермь, 6–8 июня 2013 г.). – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2013. – С. 137–143.

12. Хабибрахманова Ф.Р. Ecology: Some Problems of Environmental Pollution: учебное пособие по английскому языку для студентов I и II курсов технических вузов. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2009. – 107 с.

13. Хабибрахманова Ф.Р. Computing: Education, Modern Trends and Main Drawbacks: учебное пособие по английскому языку для студентов I и II курсов технических вузов. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т, 2006. – 60 с.

14. Tardy C.M. Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing // English Teaching Forum. – 2010. – № 1. – P. 12–27.

15. Шестернина Л.Н., Хабибрахманова Ф.Р. Как написать аннотацию к учебному исследованию [Электронный ресурс]. – URL: <https://pedsovet.org/publikatsii/angliyskiy-yazyk/kak-napisat-annotatsiyu-k-uchebnomu-issledovaniyu> (дата обращения: 20.06.2017).

16. Шафикова А.В. Реферативная деятельность в обучении английскому языку в неязыковом вузе // Иностранные языки и новые образовательные технологии: материалы IV Международной научно-практической конф. (г. Пермь, 26–28 апреля 2011 г.). – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2011. – С. 249–254.

17. Киндеркнехт А.С. Письменная речевая практика французского языка. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. – 81 с.

18. Шимановская Л.А. Проблема языкового оформления научной статьи для зарубежного журнала на английском языке // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 23. – С. 338–345.

*Статья поступила в редакцию 06.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.016: 51

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ МАГИСТЕРСКОЙ  
ПРОГРАММЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ»

© 2017

**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 предложен подход к проведению государственной итоговой аттестации выпускников магистерской программы «Профессионально ориентированное обучение математике» в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и других нормативных документов. Уточнены цели, структура и содержание государственной итоговой аттестации в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского. Цели государственной итоговой аттестации ориентированы на установление уровня подготовки выпускников к выполнению задач профессиональной деятельности в соответствии с освоенными видами профессиональной деятельности (педагогическая (основная); проектная). Структура государственной итоговой аттестации представлена одним испытанием – защитой выпускной квалификационной работы магистра (магистерской работы). В статье приведены методические рекомендации по подготовке магистерской работы. Указаны критерии оценивания результатов защиты магистерской работы.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, магистерская программа, государственная итоговая аттестация.

STATE FINAL CERTIFICATION OF GRADUATES OF THE MASTER'S PROGRAM  
«PROFESSION-ORIENTED TEACHING OF MATHEMATICS»

© 2017

**Kondaurova Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Head of the Department 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.** The approach to the holding of state final certification of graduates of the master's program «Profession-oriented teaching of mathematics» in the context of the requirements of the Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.04.01 «Pedagogical education» and other normative documents is suggested in the article. Objectives, structure and content of the state final examination in the Saratov National Research state University are updated. The purpose of the state final certification is focused on the establishment of the level of training of graduates to perform tasks of professional activities in accordance with the developed professional activities (teaching (primary), project). The structure of the state final examination is represented by a single test – protection of final qualifying work of the master (master's work). Guidelines for the preparation of the master's work is presented in the article. The criteria for the evaluation of the results of the defense of the master's work are indicated.

**Keywords:** Pedagogical education, master's program, state final certification.

Государственная итоговая аттестация выпускников магистерской программы «Профессионально ориентированное обучение математике» [1] проводится в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (ФГОС ВО) [2]. Этот вид аттестации относится к обязательной (базовой) части программы педагогической магистратуры и завершается присвоением квалификации «магистр». Цель государственной итоговой аттестации выпускников магистерской программы «Профессионально ориентированное обучение математике» направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» заключается в определении уровня подготовки выпускника к выполнению профессиональных задач в соответствии с освоенными видами профессиональной деятельности (педагогическая (основная); проектная). Согласно ФГОС ВО [2], выпускник, освоивший указанную магистерскую программу с указанными видами деятельности, должен быть готов к решению следующих профессиональных задач [2]:

– в области педагогической деятельности: изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы; организация процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области и соответствующих возрастным и психофизическим особенностям обучающихся, в том числе их особым образовательным потребностям; организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами, в том числе иностранными; осуществление профессионального самообразования и личностного роста;

– в области проектной деятельности: проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; проектирование содержания учебных дисциплин (модулей), форм и методов контроля и контрольно-измерительных материалов; проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса; проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Государственная итоговая аттестация представлена одним испытанием – защитой выпускной квалификационной работы магистра (магистерской работы). Магистерская работа – это выпускная квалификационная работа научного и/или практического содержания, выполненная выпускником в области пересечения психолого-педагогических и предметно-методических знаний, грамотно оформленная и отличающаяся определенной теоретической новизной и/или практической значимостью. Магистерская работа – это показатель предметно-методической культуры выпускника. Магистерская работа представляет собой законченное учебное исследование, в котором отражается теоретический потенциал автора, его личный опыт применения научных методов и приемов, используемых в области теории и методики обучения математике, способность к творческому осмыслению и изложению анализируемого материала, умение интерпретировать и внедрять рассматриваемые методики в учебный процесс, степень владения профессиональным языком. Тема магистерской работы определяется выпускающей кафедрой математики и методики ее преподавания по предварительному согласованию со студентом в соответствии с получаемой им квалификацией и обязательно предусматривает решение какой-либо актуальной научной и/или практической проблемы, применение методов и средств ее решения,

практическое использование полученных результатов [3]. Магистерская работа программы «Профессионально ориентированное обучение математике» направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» может быть выполнена по следующему основному направлению: теория и методика преподавания высшей математики; высшая математика с элементами теории и методики ее преподавания. Приведем примеры тем магистерских работ, утвержденных в 2016/2017 учебном году.

Тема 1. Организация профессионально ориентированной внеучебной деятельности будущих педагогов-математиков.

Аннотация. Реализация ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) невозможна без специально организованной внеучебной деятельности, которая более эффективна, чем учебная, позволяет удовлетворить индивидуальные профессиональные познавательные потребности будущих учителей, и направлена на максимальное достижение результатов освоения основной образовательной программы. Профессионально ориентированная внеучебная деятельность будущих учителей математики характеризуется всеми особенностями внеучебной деятельности вообще, в тоже время, отличаясь своей областью (элементарная математика и методика ее преподавания) и направленностью (студенты – будущие бакалавры педагогического образования профиля «Математическое образование»). В магистерской работе будут рассмотрены и экспериментально проверены: структура профессионально ориентированной внеучебной деятельности будущих учителей математики, представленная тремя основными блоками (блок 1 – внеучебная деятельность по освоению студентами профессиональных компетенций; блок 2 – научно-исследовательская деятельность студентов; блок 3 – накопление опыта педагогического общения с детьми) и ее основные организационные формы (блок 1 – участие в олимпиадах по математике, педагогике, методике; участие в работе математического и методического кружков, Неделе педагогического образования, конкурсе «Шаг в профессию» и др.; блок 2 – участие в научно-практических конференциях, публикации, участие в Неделе науки и др.; блок 3 – взаимодействие со школами, учреждениями дополнительного образования, детскими оздоровительными лагерями и т.п.).

Тема 2. Профессионально-ориентированное обучение математике в МАОУ «Медико-биологический лицей г. Саратова».

Аннотация. Обучение школьников в профильных общеобразовательных организациях (таких как медико-биологический лицей и др.) ориентировано в основном на углубленное изучение профильных предметов (в данном случае естественнонаучного направления). Между тем математика имеет большое значение для тех, кто увлекается биологией, экологией, химией, географией и т.п. Она необходима для развития мышления, воображения, интуиции. Но главное, будущим врачам, экологам, ветеринарам, агрономам, ботаникам и др. математика нужна для развития умений прогнозировать и анализировать реальные химико-биологические явления и процессы посредством математических моделей. Однако учащиеся естественнонаучного профиля не всегда осознают профессионально ориентированный характер математики, а следовательно, и важность ее изучения для осуществления в будущем эффективной профессиональной деятельности. В магистерской работе будут рассмотрены и экспериментально проверены: научно-педагогические основы и методика реализации профессиональной направленности обучения математике в МАОУ «Медико-биологический лицей г. Саратова».

Тема 3. Развитие познавательного интереса к мате-

матике у студентов нематематических специальностей вузов.

Аннотация. В Концепции развития математического образования в РФ, среди проблем развития математического образования на первом месте стоит группа проблем мотивационного характера, то есть низкий уровень учебной мотивации. Одна из причин указанного положения заключается в повышенной трудоемкости математики как учебной дисциплины. С другой стороны, математика является одним из главных средств развития обучающихся. Изучение математики не только подготавливает студентов к применению ее в других областях, но, и что не менее важно, выполняет системообразующую функцию в образовании, положительно влияя на изучение других дисциплин. В связи с этим одна из основных задач преподавателя математики, по мнению разработчиков Концепции, состоит в том, чтобы сделать процесс получения математических знаний «осознанным и внутренне мотивированным». Цель магистерской работы: сформулировать и экспериментально проверить эффективность условий развития познавательного интереса к математике у студентов нематематических специальностей вузов.

Методические рекомендации по подготовке магистерской работы.

Обоснование научной и/или практической актуальности темы и разработка методологического аппарата магистерской работы (цели и задачи; объект и предмет; методы; научная новизна и практическая значимость). Для обоснования практической актуальности темы необходимо показать недостатки в степени обученности и воспитанности обучающихся, которые следует устранить, и показать недостатки в образовательном процессе, которые ведут к указанным недостаткам в обученности и воспитанности студентов. Для обоснования научной актуальности следует показать степень разработанности выделенной проблемы в теории, указать на недостаточность изученные аспекты. Объект исследования – это некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя. Предмет исследования – это своего рода ракурс, тот аспект, точка зрения, которая позволяет видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого объекта. Предмет исследования часто либо совпадает с темой, либо более конкретизирован за счет введения определенных средств, методов и т.п., помогающих решить проблему исследования. Цель – это конечный результат исследования. Задача – шаг, этап достижения цели. Среди значительного количества задач, подлежащих решению, важно выделить основные (не более пяти). Методы исследования предполагают описание теоретических и эмпирических методов, которые будут использованы в процессе работы над темой. Теоретические методы: теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование и др. Эмпирические методы: изучение литературы, документов, изучении е результатов деятельности (обучающихся, преподавателей), наблюдение, анкетирование, опрос, метод экспертных оценок, обследование, мониторинг, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент. Прогнозная характеристика научной новизны и практической значимости планируемых результатов исследования.

Библиографический поиск и изучение литературы, Интернет-ресурсов, документальных источников, отечественного (в том числе регионального) и зарубежного опыта по теме магистерской работы. При составлении списка литературы не следует ограничиваться беглым просмотром ее содержания, желателен написание аннотации и тезисное изложение сущности прочитанного материала. Это поможет магистранту глубже разобраться в литературном источнике и адаптировать его к идее своего исследования.

Теоретическая часть магистерской работы.

Реферативный и/или аналитический обзор источников по теме исследования. Реферативный обзор содержит систематизированные факты о состоянии рассматриваемого вопроса, изложенные в последовательном и исчерпывающем виде без их критической оценки автором. Аналитический обзор содержит систематизированную, критически оцененную и обобщенную автором информацию о состоянии рассматриваемой проблемы. Его цель – проанализировать и оценить состояние изучаемой темы, выявить нерешенные проблемы, определить тенденции и перспективы ее дальнейшего развития (прогностический обзор). В обзоре изученной литературы необходимо раскрыть сущность проблемы, выделить главные положения и ведущие идеи в соответствии с поставленными задачами научно-исследовательской работы. При изучении литературных источников следует выделить и проанализировать базовые понятия по теме исследования. В целом, изучение литературы по избранной теме призвано проследить характер постановки и решения определенной проблемы различными авторами, ознакомиться с аргументацией их выводов и обобщений, с тем, чтобы на основе анализа, систематизирования, осмысления полученного материала выяснить современное состояние вопроса и прийти к выводу, что именно в данной теме еще не раскрыто (или раскрыто частично или не в том аспекте) и поэтому нуждается в дальнейшей разработке. Обзор литературы по теме должен показать основательное знакомство магистранта со специальной литературой, его умение систематизировать источники, критически их рассматривать, выделять существенное, оценивать сделанное ранее другими исследователями, определять главное в современном состоянии изученности темы. Материалы такого обзора следует систематизировать в определенной логической связи и последовательности, и потому перечень работ и их критический разбор необязательно давать только в хронологическом порядке их публикации.

Личный вклад магистранта в теоретическую часть работы состоит из полученных им лично теоретических результатов, характеристики их научной новизны и теоретической значимости. Научная новизна исследования предполагает разработку новых подходов, методов, методик, технологий, средств, форм, позволяющих решить поставленную в исследовании проблему. Научная новизна исследования строится в формулировках: обоснована (например, целесообразность использования разработанных средств (где?)); построена (например, модель (чего?)); разработана (например, методика обучения математике, способствующая (чему?)); предложены (например, критерии (какие?)) и т.д. Теоретическая значимость магистерской работы предполагает раскрытие основного теоретического инструментария, разработанного магистрантом, который позволяет решить поставленную в исследовании проблему и достичь цели научно-исследовательской работы.

Практическая часть магистерской работы: представление теоретических результатов на уровне практического применения. Практическая часть исследования состоит в том, чтобы полученные теоретические результаты довести до уровня практического применения, разработать и внедрить в учебный процесс (например, разработать комплекс средств обучения по конкретной теме и методические рекомендации по его использованию в учебном процессе и т.п.).

Экспериментальная работа (при условии ее проведения). Описание констатирующего, формирующего (обучающего), итогового (контрольного) этапов эксперимента. Констатирующий этап ориентирован на установление фактического состояния исследуемого объекта. Главная задача – зафиксировать реальное состояние изучаемой проблемы до формирующего эксперимента. Основной задачей формирующего эксперимента является проверка эффективности новых методик, технологий, средств обучения и т.п., которые по замыслу исследова-

теля, могут повысить эффективность профессионально ориентированного обучения математике. Контрольный этап эксперимента проводится в процессе и по окончании обучающего эксперимента для установления изменений изучаемых компонентов. Выполняемый эксперимент должен исключать влияние случайных и неконтролируемых факторов на его результаты. С этой целью выборки должны быть репрезентативными, методики – надежными и валидными. Результаты эксперимента должны быть объективными. Важно не допустить: переоценки значимости полученных результатов; необоснованного распространения их на те области, которые не подвергались анализу достаточно детально; некорректное использование результатов математической обработки данных.

Апробация результатов магистерской работы. Апробация исследования – одно из условий его корректности, состоятельности, истинности полученных результатов, один из самых реальных способов избежать серьезных ошибок, перекосов, преодолеть личные пристрастия исследователя, вовремя исправить допущенные недочеты. Апробация может проходить в форме участия в научных мероприятиях (выступления на конференциях, семинарах, круглых столах, участие в исследовательских проектах и грантах), участия в конкурсах научных работ, участия в создании объектов интеллектуальной собственности, публикаций статей и т.п. Для апробации магистерской работы магистранту необходимо: выступление с последующим обсуждением на одной или более конференциях (семинарах, заседаниях кафедры и т.п.) и публикация одной или более статей по теме исследования.

В рамках выполнения выпускной квалификационной (магистерской) работы предполагается прохождение преддипломной практики. Целями преддипломной практики являются: проведение педагогического эксперимента (если он предполагается), апробация и оформление результатов магистерской работы, по результатам защиты которой государственной экзаменационной комиссией оценивается уровень подготовленности выпускника программы «Профессионально ориентированное обучение математике» к решению профессиональных задач.

В результате прохождения преддипломной практики обучающийся должен:

- знать: способы освоения и применения новых исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере профессионально ориентированного математического образования; формы и методы осуществления профессионального самообразования; формы и методы взаимодействия с участниками образовательного процесса и социальными партнерами (при проведении педагогического эксперимента);

- уметь: осваивать новые методы исследования и применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере профессионально ориентированного математического образования; осуществлять профессиональное самообразование; оформлять и представлять результаты научного исследования в сфере профессионально ориентированного математического образования в виде законченных научно-исследовательских разработок (отчета по научно-исследовательской работе, презентации, тезисов докладов, научной статьи, отражающих проведенное исследование, и т.п.); взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами (при проведении педагогического эксперимента);

- владеть: способностью к самостоятельному освоению и применению новых исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере профессионально ориентированного математического образования; навыками профессионального самообразования; практическим опытом оформления

и представления результатов научного исследования в сфере профессионально ориентированного математического образования в виде законченных научно-исследовательских разработок (отчета по научно-исследовательской работе, презентации, тезисов докладов, научной статьи, отражающих проведенное исследование, и т.п.); готовностью взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами (при проведении педагогического эксперимента).

Критерии оценивания результатов защиты магистерской работы приведены в государственной итоговой аттестации выпускников бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» [3]. Государственная комиссия, оценивая выпускную квалификационную работу, руководствуется в совокупности следующими критериями: актуальность и степень разработанности темы работы; корректность постановки и полнота, самостоятельность достижения цели и задач работы; теоретическая и практическая значимость работы; процесс защиты работы (содержание доклада, ответов на поставленные в ходе защиты вопросы; отзыв научного руководителя, оценка рецензента); качество оформления работы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» // <http://fgosvo.ru/440401>.

2. Кондаурова И.К. Программа магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» как средство развития предметно-методической компетентности преподавателя математики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 72-74.

3. Кондаурова И.К. Государственная итоговая аттестация выпускников бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 166-168.

*Статья поступила в редакцию 30.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37.013.46

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА СТАРШЕКЛАСНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2017

**Костенко Юлия Константиновна**, аспирант кафедры «Физики и методико-информационных технологий»  
**Недогреева Наталия Герасимовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Физики и методико-информационных технологий»

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
(410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, 83, e-mail: fimit@rambler.ru)*

**Аннотация.** В рамках изучения проблемы формирования навыков продуктивного сотрудничества старшекласников в статье отражено авторское видение проблемы моделирования и организации продуктивного сотрудничества учащихся старших классов. Являясь частью коммуникативных универсальных действий, продуктивное сотрудничество выступает неотъемлемой частью воспитания мобильной личности современного выпускника, способного ставить и достигать поставленные цели и задачи в условиях стремительной модернизации общества, что соответствует требованиям стандартов второго поколения. Под формированием навыков продуктивного сотрудничества автор подразумевает специально организованный с процесс выработки у субъектов плодотворной деятельности умения ставить и достигать совместные задачи и цели, направленные на созидание и обеспечивающие положительный результат, что связано с четкой мотивацией в соответствии с самостоятельным и сознательным рефлексивным применением уже существующих знаний и умений. Однако, это представляется не легкой задачей без четкого планирования и структурирования действий, представления конечного результата, что и является обособованием построения педагогической модели формирования навыков продуктивного сотрудничества, служащей «идеалам» педагогической практики, включающей в свой состав целевой, организационно-функциональный, технологический и результативный блоки. Наиболее эффективно и успешно данная модель реализуется во внеурочной деятельности, входящей в состав воспитательной работы школы и являющейся ее неотъемлемой частью. Внеурочная деятельность позволяет осуществить более свободное и творческое общение учащихся в соответствии с их возрастными особенностями, потребностями и интересами, тем самым поднимая мотивацию к учению и осуществлению продуктивного сотрудничества со сверстниками.

**Ключевые слова:** образование, старшекласники, продуктивное сотрудничество, формирование навыков и умений, компоненты умения сотрудничать, педагогическая модель, коммуникативные универсальные учебные действия, внеурочная деятельность.

## THE MODEL OF FORMATION SKILLS OF PRODUCTIVE COOPERATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

© 2017

**Kostenko Juliya Konstantinovna**, post-graduate student of «Physics and metodiko-information technologies»  
**Nedogreeva Nataliya Gerasimovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of «Physics and metodiko-information technologies»

*Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky  
(410012, Russia, Saratov, Astrahanskaya str., 83, e-mail: fimit@rambler.ru)*

**Abstract.** The article reflects the author's view on the problems of modeling and organization of productive cooperation of high school students. These problems are based on studying the problems of forming students' skills in productive cooperation. Productive cooperation is a part of universal communication activities and is an integral part of the education of the mobile personality of a modern graduate who meets the standards of the second generation. This moment is a specially organized process of the subject's development of fruitful activities ability to set and achieve joint goals and objectives aimed at the creation and providing a positive result that is a clear motivation in accordance with the self-conscious and reflexive use of present knowledge and skills. However, it should have a clear planning and actions representing the result, which is the justification of the pedagogical model, also serving "ideals" of teaching practice, and including the target, organizational-functional, technological and effective components. This model is effectively and successfully implemented in extracurricular activities, which is part of the school's academic work. Extracurricular activities allow students to communicate more freely and creatively, according to their age, needs and interests, thereby increasing the motivation to learn and carry out productive cooperation with peers.

**Keywords:** education, high school students, productive cooperation, the formation of skills and abilities, components of the ability to cooperate, pedagogical model, communicative universal educational actions, extracurricular activities.

Одной из задач исследования, посвященного формированию навыков продуктивного сотрудничества старшекласников, является разработка педагогической модели. Необходимость изучения данного процесса и его моделирования возникла в связи с реформированием российского образования на всех его уровнях, что повлекло неизбежность переосмысление аппарата моделирования, адекватно описывающего сложные и открытые социальные процессы учащихся старшего школьного возраста, стоящих на пороге реальной взрослой жизни. Для создания наиболее эффективной и валидной модели необходимо проанализировать основополагающие понятия проблемы.

Начнем с определения терминов «навык» и «формирование», основываясь на анализе толковых словарей (С.И. Ожегов [1], Д.Н. Ушаков [2]), психологических словарей и работ по психологии (Л.А. Карпенко [3], С.Л. Рубинштейн [4]), педагогических словарей и трудов по педагогике (А.С. Воронин [5], Н.С. Дашина [6], В.М. Полонский [7]), можно выделить базовые опреде-

ления, придающие смысл исследованию.

Так при раскрытии понятия «навык» С.Л. Рубинштейн писал об автоматизированных компонентах сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения [4, с. 612-613]. Здесь особый интерес представляет термин «вырабатываются», по причине понимания современными источниками под «формированием навыка» именно «выработку навыка», т.е. процесс, достигающийся путем выполнения упражнений, способствующим совершенствованию и закреплению действия, что говорит о формировании навыков [8].

В педагогическом толковании навык – это умение, доведенное до автоматизма; компонент практической деятельности, проявляющийся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного повторения [5, с. 59]. В то время как умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле и соответствующим правильному



использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка [5, с. 116]. А формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов в том числе воспитания. Формирование подразумевает законченности человеческой личности, достижение уровня зрелости и устойчивости [6, с. 8].

Формирование учебных умений и навыков является длительным процессом, многие из них формируются и совершенствуются в течение всей жизни человека. Для формирования умений было выделено четыре группы условий: формирование мотивации действий ученика, обеспечение правильного выполнения нового действия, воспитание его желаемых свойств, превращение действия в умственное путем его поэтапной отработки [9].

Построение продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками относится к коммуникативной части универсальных учебных действий [10, с. 69-70] и обеспечивает формирование социальной компетентности, включая сознательную ориентацию на позицию других людей, как партнеров в общении и совместной деятельности, умение слушать и вести диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми [11, с. 7]. В свою очередь структура умения сотрудничать включает следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-мотивационный, коммуникативно-деятельностный. Когнитивный компонент умения сотрудничать предполагает осознанную замену непродуктивной активности на продуктивную активность посредством способности ребенка к рефлексии, осмыслению результатов взаимодействия. Эмоционально-мотивационный компонент содержит побудительное начало и представляет собой эмоционально-окрашенное отношение и оценивание себя и партнера как субъектов взаимодействия, общения и личности. Коммуникативно-деятельностный компонент выражается в способности к совместным по достижению поставленной цели действиям на основе самосознания и определяется результатами деятельности сопровождается мимикой, жестиком, пантомимой, локомоцией и речью, т.е. всем, что проявляется при взаимодействии людей друг с другом. [12, с. 33-44]. По утверждению А.С. Белкина сотрудничество предусматривает четкое осознание единства целей, разграничение функций сотрудничающих сторон, взаимную помощь в реализации задач и взаимное делегирование полномочий [13, с. 145].

Проведенный анализ привел к пониманию, что под формированием навыков продуктивного сотрудничества старшеклассники понимают специально организованный с процесс выработки у субъектов плодотворной деятельности умения ставить и достигать совместные задачи и цели, направленные на созидание и обеспечивающие положительный результат, что связано с четкой мотивацией в соответствии с самостоятельным и сознательным рефлексивным применением уже существующих знаний и умений.

Теоретическое обоснование построения модели основано на анализе и изучении общих вопросов моделирования, раскрытия его методов и понятия «модель» в педагогических исследованиях (С.А. Бешенков [14], А.И. Богатырев [15], Э.Н. Гусинский [16], А.Н. Дахин [17-18], Ю.О. Делимова [19], В.И. Загвязинский [20], В.В. Краевский [21], В.И. Михеев [22], В.М. Монахова [23], А.В. Цыганов [24], В.А. Штофф [25] и др.) и вопросах построения модели развития навыков продуктивного сотрудничества (Е.А. Александрова [26], В.Ф. Северина [27], Г.А. Хромченко [27] и др.). В результате исследования становится возможным сделать вывод, что педагогическое моделирование «работает» на идеалы, к которым стремится педагогическая практика. Такой «идеал» требует управляющего воздействия и корректировки промежуточных результатов. При этом очень важно

и необходимо сопоставление результатов, полученных в ходе построения и исследования модели с оригиналом. Такое сопоставление ведется несколькими взаимодополняющими способами. Для этого разрабатываются специальные критериально-диагностические методики и используются статистические методы обработки полученных результатов, подтверждающие их достоверность. Также говоря об эффективности разработанной педагогической модели (совпадение прогнозируемого результата и реальности с наперед заданной точностью, высокая степень достоверности) вводят понятие валидность или адекватность модели. Следует учитывать, что модель не может дать полного представления об изучаемом объекте и точно предсказать его развитие или описать траекторию движения в собственном пространстве, поэтому при конструировании моделей приходится балансировать на границе их полноты и валидности. Перспектива видится в построении комплекса моделей, описывающих разные факторы развития образовательной системы [24, с. 140]. Являясь интегративным, метод моделирования позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимента с построением логических конструкций и научных абстракций [15].

Являясь обязательной неотъемлемой частью образовательной деятельности внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности и как нельзя лучше подходит для реализации свободного общения и социальной интеграции обучающихся путем организации и проведения мероприятий, в которых предусмотрено совместная деятельность учащихся, подобранная с учетом их возможностей и интересов, обеспечивающая условия, благоприятствующие самореализации и успешной совместной деятельности. Внеурочная деятельность не является дополнительным образованием обучающихся и может происходить в каникулярные, выходные и праздничные дни [28].

В результате исследования сущностных характеристик продуктивного сотрудничества учащихся старшего школьного возраста во внеурочной деятельности была разработана модель его формирования, которая представлена как совокупность взаимосвязанных элементов многоуровневой педагогической системы: субъектов продуктивного учебного сотрудничества, целей, задач, принципов, педагогических условий, функций, содержания, форм, направлений, видов, технологий, методов и результатов процесса развития продуктивного сотрудничества во внеурочной деятельности. Элементы были объединены в четыре блока, взаимодействие которых обеспечивает единство и функционирование всей системы: целевой, организационно-функциональный, технологический и результативный. Построение модели изучаемого процесса обеспечивает сжатие информации, при котором отбрасываются многие несущественные факторы, благодаря чему появляется возможность сконцентрировать внимание на наиболее значимых элементах и способах их взаимодействия, т.е. на тех составных частях процесса и тех связях, и отношениях, от которых в наибольшей степени зависит ее качественное состояние и перспективы развития. Каждая педагогическая модель имеет свою структуру, которая определяется основной целью и задачами, а также спецификой рассматриваемого процесса и условиями, в котором он происходит.

Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание и планирование. Это является необходимым условием продуктивной педагогической деятельности [29], позволяющим смоделировать субъекту деятельности траекторию собственного развития, осуществить самодвижение и коррекцию собственного саморазвития [30, с. 26]. При организации продуктивного сотрудничества оно определяет структурную основу программ деятельности учащихся. Целевой компонент модели включает цели и конкрет-

ные задачи организации продуктивного сотрудничества старшеклассников во внеурочной деятельности [31, с. 520]. Целью реализации модели является формирование навыков позитивного продуктивного взаимодействия через осуществление сотрудничества обучающихся в свободное от учебы время. Данная цель реализуется через комплекс требующих решения задач: выявить недостаточность сформированности навыков продуктивного сотрудничества старшеклассников; изучить возможность организации продуктивного сотрудничества во внеурочной деятельности; разработать комплекс внеурочных мероприятий; создать условия для формирования навыков продуктивного сотрудничества во внеурочной деятельности; оценить итоговый уровень сформированности навыков продуктивного сотрудничества.

Для достижения поставленных целей и реализации принятых решений необходим этап создания организационных отношений, обеспечивающих движение системы, оптимальное взаимодействие ее компонентов, т.е. этап организации [31, с. 525]. Представляем в виде организационно-функционального блока, содержащего функции, теоретическую основу (методологические подходы в педагогическом исследовании), принципы и педагогические условия организации продуктивного сотрудничества старшеклассников.

Технологический блок и результативный блок включают в себя этапы организации внеурочной деятельности, направления, виды и формы, а также технологии и методы ее проведения и соответственно диагностику уровня сформированности навыков продуктивного сотрудничества и его компонентов (мотивационно-целевой, субъектный, деятельностный, рефлексивно-оценочный). Основные этапы организации: подготовительный, организационный, практический, рефлексивно-обобщающий.

Подводя итог, следует сделать вывод, что модель формирования навыков продуктивного сотрудничества старшеклассников во внеурочной деятельности – это взаимосвязанная и взаимообусловленная совокупность рекомендаций, позволяющая от теоретического понимания проблемы перейти к практическим действиям и проследить динамику процесса, включающая: целевой, организационно-функциональный, технологический, рефлексивный блок. Целевой блок определяет цели и задачи описываемого процесса. Организационно-функциональный раскрывает совокупность формируемых отношений, опыта деятельности и общения, отражает взаимодействие учащихся друг с другом, их сотрудничество, а также организацию образовательного процесса. Он включает теоретическую основу, принципы, педагогические условия и функции развития навыков продуктивного сотрудничества учащихся. Технологический блок включает основные этапы, виды, направления, формы, технологии и методы организации продуктивного сотрудничества во внеурочной деятельности старшеклассников. И результативный блок, предполагает диагностику и выявление достижения максимально возможного уровня развития навыков продуктивного сотрудничества старшеклассников во внеурочной деятельности. Полученные результаты диагностики следует рассматривать не только как констатацию достигнутого уровня развития коммуникативных УУД и навыков продуктивного сотрудничества, но и как данные, необходимые для разработки дальнейшей траектории коллективного познавательного развития учащихся. Необходимо отметить, что формирование навыков является длительным процессом и зависит как от личностных качеств субъектов деятельности, так и правильно подобранных форм, средств, технологий и методов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. 736 с.
2. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: «Аделант», 2013. 800 с.

3. Карпенко Л.А. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
5. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
6. Дашина Н.С. Юнита 2. Общая педагогика. М.: Современный Гуманитарный Университет, 1999. 60 с.
7. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
8. Память и деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studopedia.ru/9\\_8679\\_struktura-proizvodstvennogo-potentsiala.html](http://studopedia.ru/9_8679_struktura-proizvodstvennogo-potentsiala.html)
9. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. Тема 7. Усвоение знаний, умений и навыков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/aismontas/7.html>
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
11. Формирование универсальных учебных действий в основной школе; от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
12. Зайцева М.Ю. Формирование у подростков умения сотрудничать в условиях спортивно-оздоровительных занятий: Монография. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 203 с.
13. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 192 с.
14. Бешенков С. А., Ракитина Е. А. Моделирование и формализация. М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2002. 336 с.
15. Богатырев А.И., Устинова И.М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_bogatyrev%20a.i.doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i.doc.htm).
16. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2003. 248 с.
17. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. № 1(3), т. 2. С. 11- 20.
18. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. №4. С. 21-26.
19. Делимова, Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. №3 (19). С. 33-38.
20. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции. Пермь. 2004. С. 6-10.
21. Краевский В.В. Моделирование в педагогическом процессе // Введение в научное исследование по педагогике. М.: Просвещение, 1988. 120 с.
22. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: научно-методическое пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и научных работников, занимающихся вопросами методики педагогических исследований. М.: Высшая школа, 1987. 200 с.
23. Монахов В.М., Смыковская Т.К. Проектирование авторской (собственной) методической системы учителя // Школьные технологии, 2001. №4. С. 48-65.
24. Цыганов А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. СПб., 2010. № 136. С. 136-143.

25. Штофф В.А. Роль моделей в познании. Л.: Наука, 1973. 128с.

26. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М.: НИИ школьных технологий, 2010. 336 с.

27. Северина В.Ф., Хромченко Г.А. Модель развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2015. №2 (51). С. 117-121.

28. Письмо Минобрнауки России «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ» от 14.12.2015 № 09-3564 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosmethod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/obshchestvoznaniye/normativnye-dokumenty/pismo-minobrnauki-rossii-o-vneurochnoj-deyatelnosti-i-realizatsii-dopolnitelnykh-obshcheobrazovatelnykh.html>

29. Бобылева О.А. Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике: середина 50-х – 80-е гг. XX века: дис. канд. пед. наук. Хабаровск, 2008.

30. Гумерова Н.Л. Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход: дис. канд. пед. наук. М., 2008.

31. Сластенин В.А. Педагогика // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576с.

*Статья поступила в редакцию 14.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.147

## РАЗРАБОТКА ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

© 2017

**Гладков Алексей Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Гуманитарных и общенаучных дисциплин»

*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных  
войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ*  
(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)

**Кутепов Максим Михайлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Физического воспитания и спорта»

**Трутанова Александра Валерьевна**, магистрант

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина*  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)

**Аннотация.** Статья приводит рекомендации к разработке фондов оценочных средств в условиях применения компетентностного подхода. Дано определение понятию фонд оценочных средств. Фондом оценочных средств является совокупность методических рекомендаций, контрольных измерительных материалов, которые необходимы для оценки сформированности компетенций студентов на каждом этапе обучения. Компетентностный подход представляет собой овладение студентами необходимыми навыками и умение применять их на практике, в профессиональной жизни. Отмечено, что компетентность является интегративной личностной характеристикой специалиста, складывается из системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций и выступает в роли показателя уровня качества образования. В статье определены факторы, влияющие на качество образования, например, такие как содержание образования, организация учебно-воспитательного процесса и осуществление контроля и оценки знаний, навыков, умений, компетенций, сформированных у обучающихся. Указываются принципы, которыми необходимо руководствоваться при разработке технологии оценочных средств, а также требования при проектировании фондов оценочных средств для формирования компетентности обучающихся (проведение контроля, последовательность проведения оценки, многоступенчатость, сопоставимость результатов оценивания для всех студентов). Выявлены некоторые принципы разработки контрольно-измерительных материалов. Указана методика проведения контроля и оценки компетенций. Комплект оценочных средств для текущего и рубежного контроля может включать деловые игры, коллоквиумы, контрольные работы, доклады, сообщения, эссе, лабораторные работы, рефераты. Текущий контроль осуществляется в течение семестра с использованием балльно-рейтинговой технологии. Промежуточная аттестация представляет собой перечень вопросов и практикоориентированные задания, а также профессионально-направленные задачи для проверки сформированности компетенций на каком-либо определенном этапе обучения.

**Ключевые слова:** фонды оценочных средств, контрольно-измерительные материалы, компетентностный подход, компетенции, студент, высшая школа, текущий контроль, рубежный контроль, промежуточная аттестация, итоговая аттестация, проектирование.

## DEVELOPMENT OF ASSESSMENT FUNDS IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE COMPETENT APPROACH

© 2017

**Gladkov Alexey Vladimirovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of humanitarian and general scientific disciplines

*Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of the engineering troops AI. Proshlyakov  
of the Ministry of Defense of the Russian Federation*  
(625051, Russia, Tyumen, L. Tolstoy street, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)

**Kutepov Maxim Mikhailovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of physical education and sports

**Trutanova Alexandra Valerievna**, graduate student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin*  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)

**Abstract.** The article provides recommendations for the development of evaluation funds in the context of the application of the competence approach. The definition of the fund of valuation means is given. The fund of valuation means is a set of methodical recommendations, control measuring materials, which are necessary for assessing the competence of students at each stage of training. Competence approach is the mastery of students, including the ability to apply them in practice, in professional life. It is noted that competence is an integrative personal characteristic, consists of a system of interrelated and interdependent competences and acts as a level of the quality level of education. In the article for factors affecting the quality of education, for example, such as the content of education, the organization of the educational process and the monitoring and evaluation of knowledge, skills, abilities, competencies formed in students. The principles that need to be guided in the development of technologies for evaluation tools, as well as the requirements for the design of evaluation funds for the formation of competency of trainees (monitoring, the sequence of evaluation, multi-level, comparability of evaluation results for all students) are indicated. Some principles of development of control and measuring materials have been revealed. The methodology of monitoring and evaluation of competencies is indicated. A set of evaluation tools for current and boundary control may include business games, colloquia, test papers, reports, reports, essays, laboratory works, abstracts. Current monitoring is carried out during the semester with the use of rating-rating technology. Intermediate certification is a list of questions and practical tasks, as well as professional-window tasks to verify the competence of the competence at any particular stage of training.

**Keywords:** funds of appraisal tools, control and measuring materials, competence approach, competences, student, higher school, current control, boundary control, intermediate certification, final attestation, design.

Современное высшее образование имеет своей целью переход к компетентностному подходу. То есть выпускник, окончив учебное заведение должен обладать необходимым набором компетенций, как профессио-

нальных, так общекультурных. В связи с этим разработка оценочных средств должна поменять свою структуру, что вызывает актуальность рассматриваемой темы.

Компетентностный подход представляет собой ов-

ладение студентами необходимыми навыками и умение применять их на практике, в профессиональной жизни. Применяемо к будущим преподавателям, компетентность М.В. Шустрова определяет как комплекс нужных психологопедагогических, предметно-методических знаний, умений и навыков, способность к реализации их на практике [1].

Отметим, что компетентность является интегративной личностной характеристикой специалиста, складывается из системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций и выступает в роли показателя уровня качества образования [2].

Компетентность также – это психологический механизм непрерывного самообразования. Если будущий педагог освоил необходимые компетенции, то можно говорить об успехе подготовки и качествах полученного образования. В этом случае профессиональная деятельность будет построена качественно [3].

Другими словами качество образования обеспечивает необходимый уровень подготовки специалистов, готовых к осуществлению профессиональных функций, владеют необходимыми технологиями по своему направлению и используют полученные знания для решения профессиональных задач [4].

К факторам, влияющим на качество образования относятся:

- содержание образования;
- организация учебно-воспитательного процесса;
- осуществление контроля и оценки знаний, навыков, умений, компетенций, сформированных у обучающихся [5].

Оценка качества подготовленности выпускников включает текущий контроль, промежуточную и итоговую аттестацию [6].

Вузом проводится аттестация обучающихся и выпускников, проверяется соответствие их учебным достижениям рубежным или завершающим требованиям образовательной программы, разрабатываются фонды оценочных средств, утверждаемые высшей школой [7].

Фондом оценочных средств является совокупность методических рекомендаций, контрольных измерительных материалов, которые необходимы для оценки сформированности компетенций студентов на каждом этапе обучения.

Фонды оценочных средств разрабатывают вузы, учитывая некоторые особенности реализуемых основных образовательных программ, они выполняют функцию социальной меры качества в системе высшего профессионального образования. Н.В. Бордовская считает, что при разработке технологий оценочных средств следует использовать некоторые исходные принципы:

- оценивание компетенций не должно приравниваться к оцениванию знаний или личностных качеств выпускника. Задания и критерии оценки их выполнения должны отражать готовность к определенному виду будущей профессиональной деятельности;
- оценивание готовности к будущей профессиональной деятельности не должно подменяться оцениванием сформированности необходимых знаний;
- в системе оценки должна содержаться система оценочных материалов, которые адекватны набору основных видов будущей профессиональной деятельности и всему набору требований-компетенций к выпускнику высшей школы [8].

При проектировании фондов оценочных средств для формирования компетентности обучающихся следует учитывать некоторые требования:

- проведение контроля, текущего и рубежного, а также промежуточной и итоговой аттестации;
  - последовательность проведения оценки.
- Необходимо сделать проект развития компетенций по мере возрастания их уровней, а оценочные средства на каждом этапе учитывали бы это.

– многоступенчатость. Под этим термином следует

понимать сочетание оценки и самооценки, обсуждение результатов и удаление недостатков.

- сопоставимость результатов оценивания для всех студентов [9].

Роль фундамента при проектировании и разработке фондов оценочных средств являются соответствующие контрольно-измерительные материалы (КИМ); содержание контрольно-измерительных материалов должно соответствовать уровню и этапу обучения; методы оценки должны быть обоснованными, объективными и надежными; рекомендации деятельности по итогам контроля и оценки как для преподавателей, так и для студентов должны быть подробно описаны [10].

При создании фонда оценочных средств учебной дисциплины, модуля, итоговой аттестации КИМ имеет очень важное значение. А.В. Кондрашин считает КИМ целенаправленно разработанными материалами для проверки уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся [11].

Отметим факторы при создании фонда оценочных средств:

- формирование компетенций происходит не только через усвоение содержания образовательной программы, но и через образовательную среду вуза и используемые в ней образовательные технологии – эти параметры также должны проходить процедуру оценки;
- когда проектируются инновационные оценочные средства, важно предусмотреть оценку способностей к творческой деятельности, которая способствует подготовке обучающегося, готового обеспечивать решение новых задач;
- для более объективной оценки сформированности необходимых компетенций студента, должны быть созданы специальные условия, которые были бы максимально приближены к будущей профессии;
- наравне с индивидуальной оценкой необходимо использовать и групповое оценивание, то есть оценка студентами работ друг друга, оппонирование студентами проектов, дипломных, исследовательских работ и др.;
- подводя итоги оценивания нужно провести анализ полученных достижений, выделяя как положительную, так и отрицательную сторону результатов, после чего, обозначить дальнейшие пути развития [12].

Структура ФОС может содержать в себе следующие элементы:

- программу и план-график проведения контрольно-оценочных мероприятий на весь срок обучения;
- модели компетенций и программы оценивания компетенций в соответствии с уровнями обучения и профилем специальности;
- контрольно-оценочные материалы (опросники, тесты, кейсы и др.);
- методические материалы, определяющие процедуры оценивания компетенций на всех этапах проверки;
- требования к квалификации преподавателей;
- совокупность технологий и методов обработки результатов оценивания компетенций;
- задания, предназначенные для предъявления выпускнику на экзамене и критерии их оценки;
- совокупность методических материалов, определяющих процедуру оценивания [13].

Выделим, что за формирование большинства компетенций не могут отвечать лишь отдельно взятые учебные дисциплины [14]. Компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в немалой степени в процессе практической и самостоятельной работы студента [15].

К принципам разработки контрольных измерительных материалов относятся:

- содержание контрольно-измерительных материалов должно соответствовать виду оцениваемой учебной деятельности обучающегося;
- количественные и качественные показатели, которые позволяют измерять деятельность [16].

К методике проведения контроля и оценки компетенций относится следующее:

– требования к готовому продукту (выполненным заданиям, которые студенты представляют на каждом из этапов обучения);

– образцы выполненных заданий (если необходимо), банк типовых заданий;

– критерии оценки их выполнения [17].

Также могут быть представлены оценки за выполненные продукты деятельности (задания), выставляемые в рамках балльно-рейтинговой системы, шкала перевода [18].

Комплект оценочных средств для текущего и рубежного контроля может включать деловые игры, коллоквиумы, контрольные работы, доклады, сообщения, эссе, лабораторные работы, рефераты. Текущий контроль осуществляется в течение семестра с использованием балльно-рейтинговой технологии [19-23].

Промежуточная аттестация представляет собой перечень вопросов и практикоориентированные задания, а также профессионально-направленные задачи для проверки сформированности компетенций на каком-либо определенном этапе обучения [24].

Современный фонд оценочных средств решает задачу соответствия уровня сформированности компетенции выпускника требованиям стандарта, он включает как традиционные, так и инновационные оценочные средства, позволяет реализовать различные образовательные идеи (ориентация на личностные достижения учащихся; обучение не знаниям, а способам деятельности в различных ситуациях; обучение учащихся самоорганизации, работе в команде, объективной самооценке результатов своей деятельности).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.

2. Кутепов М.М., Бегоутов Л.С. Информационные технологии в спортивном судействе//В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 30-33.

3. Емелина А.В., Хижная А.В. Понятие коммуникативной компетентности обучающихся образовательных организаций//В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 214-216.

4. Колдина М.И. Исследовательская технология обучения в дистанционном образовании//В сборнике: Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». Нижневартовск, 2015. С. 252-258.

5. Лапшова А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования //Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 31.

6. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лощкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71.

7. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов//Международный журнал

прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 158-162.

8. Репина Р.В., Хижная А.В. Значение сертификации систем менеджмента качества в высшем учебном заведении//В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 99-101.

9. Хижная А.В. Педагогические условия подготовки аспирантов в системе дополнительного образования по направлению «Преподаватель высшей школы»: автореф. дис. канд. пед.наук/А.В.Хижная; Нижегород. гос. пед. унт. Н.Новгород, 2005. -19 с.

10. Шкунова А.А., Прохорова М.П. Силлабус: методическая основа организации самостоятельной работы студентов//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 163-167

11. Маркова С.М., Полетаева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2016. №1-1 (13). С. 23.

12. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ//Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.

13. Ваганова О.И., Хижная А.В. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде Moodle//Общество: социология, психология, педагогика. -2016. -№ 1. -С. 93-94.

14. Кутепова Л.И., Паршакова А.М. Современные компьютерные технологии в проектировании линейных сооружений и инженерных изысканиях//В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 24-27

15. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.

16. Кутепов М.М. Реализация проекта сдачи нормативов ГТО в вузе//В сборнике: Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи материалы VII межвузовской научно-практической конференции. г.Саратов, 2015. С. 36-39.

17. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования//Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14.

18. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.

19. Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В., Ярдухина С.А. Балльно-рейтинговая система оценки качества успеваемости студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 58-61.

20. Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу// Инновации и инвестиции. 2015. № 8.

21. Ликсина Е.В., Жаткин Д.Н. Практическая реализация модульно-рейтинговой системы оценки знаний студентов при изучении дисциплины «Информатика и ИКТ» в системе СПО // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 92-98.

22. Усынина Н.Ф. Практико-ориентированный подход к реализации магистерской программы «Менеджмент в образовании» в условиях классического университета // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 32-34.

23. 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.

24. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижний Новгород, 2002. 182 с.

*Статья поступила в редакцию 10.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378

## ДИСЦИПЛИНА «АРХИТЕКТУРНАЯ ГРАФИКА» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2017

**Кучукова Татьяна Васильевна**, доцент, доцент кафедры дизайна архитектурной среды  
и технической графики художественно-графического факультета

*Смоленский государственный университет*

*(214000, Россия, Смоленск, ул. Пржевальского, д.4, e-mail: filiperspektiva@mail.ru)*

**Аннотация.** Необходимость изучения дисциплины «Архитектурная графика» диктуется условиями будущей профессии студентов-архитекторов, в которой им приходится читать графические изображения – чертежи, входящие в паспорта зданий и сооружений, справочники, инструкции и другие документы, касающиеся архитектурных сооружений. Целью работы является определить роли и места дисциплины «Архитектурная графика» в системе высшего профессионального образования, проанализировать и обобщить ее цели и задачи. На основании изложенного сделано заключение, что изучения курса архитектурной графики дают будущему архитектору знания построения чертежа, умения чтения и составления графической и текстовой конструкторской документации в соответствии с требованиями стандартов, умения применять полученные знания и навыки на практике.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование; архитектурное направление; дисциплина «Архитектурная графика»; «Ландшафтная архитектура».

## DISCIPLINE «ARCHITECTURAL GRAPHICS» IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING

© 2017

**Kuchukova Tatyana Vasilyevna**, Associate Professor of the Department of Design  
of Architectural Environment and Technical Graphics

*Smolensk State University*

*(214000, Russia, Smolensk, street Przeval'skogo, 4, e-mail: filiperspektiva@mail.ru)*

**Abstract.** The need to study the discipline «Architectural graphics» is dictated by the conditions of the future profession of architectural students, in which they have to read graphic images - drawings that are included in the passports of buildings and structures, directories, instructions and other documents relating to architectural structures. The purpose of work is to define roles and places of discipline «Architectural graphics» in the system of higher education, to analyse and generalize her purposes and tasks. On the basis of stated the conclusion is made that studying of a course of architectural graphics give to future architect of knowledge of creation of the drawing, ability of reading and drawing up graphic and text design documentation according to requirements of standards, abilities to put the gained knowledge and skills into practice.

**Keywords:** higher education; architectural direction; discipline «Architectural graphics», «Landscape architecture».

Человек строил для себя жилище и обустроивал окружающую среду с незапамятных времен. В настоящее время эта проблема не утратила своей актуальности. Поэтому ряд учебных заведений поставил перед собой нелегкую задачу – выпуск ограниченного числа специалистов для решения архитектурных проблем в собственных регионах. В Смоленском государственном университете осуществляется подготовка студентов по направлению «Ландшафтная архитектура» с профилем декоративные растения. Области профессиональной деятельности студентов являются планирование и проектирование объектов ландшафтной архитектуры: организация открытых пространств, дизайн внешней среды, планирование, проектирование, строительство и содержание объектов ландшафтной архитектуры, их реконструкцию и т.п. [1].

В основе ландшафтной архитектуры, как и архитектуры объемных сооружений, лежит архитектурная графика, так как она развивает навыки художественного выполнения графической части проектно-планировочных работ. Садово-парковое строительство требует как специальных знаний, так и определенных умений и навыков в области изобразительного искусства. Формирование таких умений – задача весьма сложная. Абитуриенты, выбравшие для себя такое направление подготовки, при поступлении не сдают творческий экзамен и часто не имеют никакой художественной подготовки [2]. Поэтому в базовую часть основной образовательной программы введена дисциплина «Архитектурная графика и основы композиции». Согласно ФГОС ВО «Ландшафтная архитектура», изучение дисциплины направлено на формирование у обучающихся компетенции «владения основными способами и средствами графической подачи проектной документации и навыками изобразительного искусства».

Целью изучения дисциплины является приобретение студентами знаний в области изобразительного искусства, архитектурной графики и основ композиции, теоретических и практических основ построения архитек-

турных форм с последующим применением навыков в практике.

В результате освоения дисциплины студент должен знать приемы построения перспективных изображений (аллей, интерьеров, парковых и уличных пространств) с наземных и высотных точек зрения, историю развития композиционных приемов и графических средств в садово-парковом искусстве и ландшафтной архитектуре, средства и закономерности построения форм в искусстве и дизайне; уметь оформлять графические документы; владеть приемами архитектурной графики с использованием традиционных методов (отмывки, рисовально-эскизные проработки, прикладное черчение); владеть навыками изображения основных типов шрифтов, связанных с характером изображенных архитектурно-ландшафтных объектов, стилем построек и парковых композиций, средствами художественного проектирования в решении профессиональных задач.

Современная архитектурная графика охватывает все виды средств, с помощью которых пространственные формы изображаются на плоскости. В том числе и умение выполнять и читать чертежи на первых, промежуточных и окончательных этапах решения технического замысла. Программой школьного образования не предусмотрено обучение архитектурно-строительному черчению, лежащему в основе проектирования любых архитектурных объектов. Следовательно, познакомить студентов с основами выполнения и чтения чертежей элементов благоустройства территории, интерьеров офисных или жилых помещений – одна из задач данной дисциплины. То есть, в рамках данной дисциплины необходимо объединить обучение и основам прикладного черчения, и основам композиции, учитывая тот факт, что предварительной подготовки ни в одном направлении у студентов не было [3].

Смоленский государственный университет является крупнейшим учебным заведением Смоленского региона, позволяющим получить высшее образование. В структуре университета работает художественно-гра-



фический факультет, включающий в себя три кафедры (кафедра изобразительного искусства; кафедра дизайна и декоративно-прикладного искусства; кафедра дизайна архитектурной среды и технической графики). Дисциплина «Архитектурная графика и основы композиции» преподается на кафедре дизайна архитектурной среды и технической графики.

Изучаемый материал состоит из следующих разделов: средства изображения и виды архитектурной графики; методы архитектурной графики; отличительные особенности архитектурной графики; тональная и цветная графика; ортогональные проекции в прикладном черчении; оформление архитектурных планов, разрезов, фасадов зданий; наглядные изображения – аксонометрические изображения, перспективные изображения ландшафта и его компонентов; антураж и композиция чертежа; чертежи генеральных планов; презентация архитектурных проектов; закономерности и средства композиции в художественном проектировании – зрительное восприятие массы, фактура и текстура, цвет, пропорции, масштабность, ритм, симметрия, асимметрия; виды композиции – фронтальная, объемная и глубинно-пространственная. На изучение курса отводится 153 часа: 96 часов аудиторных (лекции и лабораторные) и 57 часов самостоятельной работы.

Основная образовательная программа для изучения дисциплины определяет два семестра. Учебный материал распределяется следующим образом: в одном семестре рассмотреть основные средства изображения и виды архитектурной графики, методы архитектурной графики, тональную и цветную графику; изучить использование ортогональных проекций в прикладном черчении, оформление архитектурных планов, разрезов, фасадов зданий; познакомить с наглядными изображениями (аксонометрическими и перспективными) ландшафта и его компонентов; чертежами генеральных планов. Следующий семестр посвятить изучению закономерности и средств композиции в художественном проектировании: зрительное восприятие массы, фактура и текстура, цвет, пропорции, масштабность, ритм, симметрия, асимметрия. Виды композиции: фронтальная, объемная и глубинно-пространственная.

Знания и умения, полученные студентами в ходе изучения данной дисциплины, могут быть использованы и при рукотворном проектировании, и в процессе работы с графическими компьютерными программами, так как язык архитектурной графики зависит от умения создавать трехмерную композицию на двухмерной поверхности (лист бумаги или экран монитора) [4, 5]. Поскольку обучаемые студенты имеют минимальную художественную подготовку, мы первоначально делаем упор на изображения от руки как самые привычные и эффективные способы отображения окружающей действительности.

Рассмотрим формирование навыков владения приемами архитектурной графики на примере выполнения заданий начального семестра. Студентам предлагается ряд упражнений и заданий на постановку руки, на знакомство с техникой использования различных инструментов и материалов, отработку внимания, точности, аккуратности. Упражнения выполняются на качественной чертежной бумаге формата А4. Первоначально обучаемые знакомятся с линейной графикой, выполняя композицию из прямых линий различной конструкции и назначения по образцу. Задание выполняется тушью и рейсфедером или роллерами разной толщины. Следующее упражнение строится по такому же типу, но состоит из дуг и окружностей. После освоения приемов работы новыми инструментами студенты получают более сложное задание с элементами творчества: заполнить сетку квадратов произвольными орнаментами из прямых и циркульных линий. Завершает блок работа, связанная с использованием шрифтов в архитектурной графике: изучение стиля, типов, размеров, рисунка, размещения шрифтов и выполнение гарнитуры узкого ар-

хитектурного шрифта на формате. Творческой частью является выполнение надписей на работах и титульного листа [6, 7].

Следующий блок заданий и упражнений посвящен изучению тональной и цветной графики. Студенты знакомятся с инструментами и приспособлениями для тональной и цветной графики, элементами техники и технологии выполнения отмывки. Практическая часть состоит из выполнения монохромной и цветной отмывки и произвольной композиции из трех геометрических тел с точечным и штриховым оттенением.

Наработав определенный опыт применения различных техник и материалов, обучаемые переходят к использованию ортогонального проецирования в архитектурной графике. Они получают индивидуальные задания с неполными графическими данными и описанием жилого дома и выполняют чертежи плана, разреза, фасада здания. Параллельно с этой работой идет изучение аналогов и выполнение копий, а затем и собственных примеров выполнения антуража (по пять видов лиственных, хвойных пород деревьев и кустарников) и стаффажа. На чертеже фасада выстраиваются солнечные тени, он оформляется элементами антуража, отмывается. Затем выполняется чертеж генплана здания с элементами озеленения участка, изображением мощения и раскладки плитки, газонов. Выполняется линейное и цветное оформление чертежа генплана.

Завершает блок прикладного черчения изучение наглядных изображений, используемых в проектировании: аксонометрии и перспективы. Студенты выполняют упражнения по построению аксонометрии и перспективы методом архитекторов с высокой и низкой линией горизонта, изучают образцы использования аксонометрических изображений антуража. Итоговой работой является перспективное изображение генплана участка, выполненное методом квадратной сетки, оформление изображения средствами архитектурной графики и презентация получившегося проекта.

На лабораторных занятиях каждому студенту предоставляется набор индивидуальных графических заданий, которые необходимо выполнить самостоятельно. Задания не требуют мгновенного выполнения и окончательно оформляются самостоятельно во внеурочное время. Все задания должны быть выполнены до окончания семестра и оформлены в портфолио, которое необходимо сдать на последнем практическом занятии. Работы должны быть проверены и подписаны преподавателем, сброшюрованы в подшивку с титульным листом, установленного кафедрой содержания.

На каждом занятии осуществляется текущий контроль. Используется устная и письменная формы контроля, а также выполнение тренировочных упражнений, показывающих степень освоения теоретического материала. После изучения каждой темы дисциплины студенты отвечают о выполнении аудиторного и домашнего (самостоятельного) заданий. В критерии оценки графических упражнений студента входят: оригинальность композиционного решения; уравновешенность композиции; наличие композиционного центра; графическое и цвето-тоновое решение; декоративность и работа цветовых пятен; владение техническими приемами получения изображений; степень стилизации выбранного мотива; качество исполнения; художественное впечатление от работы; качество оформления работ.

Промежуточный контроль знаний по курсу проходит в конце семестра в виде зачета или экзамена. На зачет в первом семестре изучения дисциплины (4 семестр) студенты должны предоставить портфолио графических работ и упражнений установленного содержания. Экзамен во втором семестре изучения дисциплины (5 семестр) проходит в виде просмотра заданий.

Таким образом, к концу первого семестра студенты узнают основные техники архитектурной графики, методы графического изображения, приемы перспективно-

го изображения пространств, умеют оформлять графические документы, овладевают некоторыми приемами архитектурной графики, навыками изображения основных типов шрифтов. В следующем семестре основной задачей является овладение основными средствами, закономерностями и приемами построения форм в архитектуре и искусстве, средствами художественного проектирования в решении профессиональных задач.

В результате освоения курса обучающиеся готовы к решению ряда задач профессиональной деятельности [1]:

в области производственно-технологической деятельности: участие в работах по разработке и проектированию объектов благоустройства территорий;

в области проектной деятельности:

- разработка проектной и рабочей документации на различных стадиях проектирования, оформление законченных проектных работ;

- участие в работах по разработке схем планировочной организации земельного участка;

- участие в проектной деятельности уполномоченных организаций, работа в команде специалистов связанная с устойчивым развитием территорий на этапе территориального планирования и подготовки генеральных планов поселений и городских округов;

- проектирование объектов для производства посадочного материала;

- проектирование объектов ландшафтной архитектуры на техногенных территориях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 35.03.10 «Ландшафтная архитектура». 2017.

2. Кучукова Т. В. Развитие социально значимых качеств личности в образовательном процессе // Современные исследования социальных проблем. 2009. Выпуск 5. С. 63-65.

3. Кучукова Т.В. Особенности построения учебного процесса при преподавании чертежно-графических дисциплин // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2015. № 9.

4. Кудряшев К. В. Архитектурная графика. М.: Архитектура-С, 2006. 312 с.

5. Франсис Д. К. Чинь Архитектурная графика. М.: Астрель, 2007. 220 с.

6. Афонина Е.В. Особенности преподавания графо-геометрических дисциплин в техническом вузе // Вестник Брянского государственного технического университета. 2007. № 2 (14). С. 88-91.

7. Преображенская Н. Г. Система обучения черчению и развитие учащихся общеобразовательной школы: Монография. Смоленск: СГПУ, 2004. 352 с.

*Статья поступила в редакцию 26.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ  
МЕЖДУНАРОДНОГО ФАКУЛЬТЕТА

© 2017

**Микрюкова Екатерина Юрьевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры физики, информатики и математики*Курский государственный медицинский университет  
(305000, Россия, Курск, улица К.Маркса, 3, e-mail: mikriukova.e.yu@yandex.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные аспекты выбора технологии организации самостоятельной работы в процессе обучения иностранных студентов на примере изучения дисциплины «Медицинская информатика. Раздел «Информатика»» в Курском государственном медицинском университете. Выявлены роль и место современных информационных технологий в процессе организации самостоятельной работы студентов младших курсов международного факультета. В процессе построения и реализации модели организации самостоятельной работы продемонстрировано решение задач формирования у обучающихся интереса к будущей профессии, совершенствования стимулов развития личности молодых людей, систематического совершенствования учебно-методической работы по повышению качества подготовки иностранных студентов. С точки зрения профессиональной подготовки иностранных студентов, продемонстрировано использование специально разработанной технологии организации самостоятельной работы, структура которой состоит из следующих компонентов: предварительная диагностика уровня усвоения учебного материала; мотивация и организация самостоятельной деятельности студентов; действие средств обучения; контроль качества усвоения материала. Использование разнообразных форм организации самостоятельной работы направлено на соединение коллективных, групповых и индивидуальных форм организации образовательной деятельности обучающихся. С точки зрения обозначенной технологии выделены методы обучения, способствующие повышению эффективности образовательного процесса студентов международного факультета.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, самостоятельная работа, технологии, высшее профессиональное образование, модульное обучения, информационные технологии, информатика, модель, модульно-рейтинговый подход, международный факультет.

TECHNOLOGY OF ORGANIZING THE INDIVIDUAL WORK OF THE STUDENTS  
OF INTERNATIONAL FACULTY

© 2017

**Mikryukova Ekaterina Yurjevna**, candidate of pedagogical sciences., senior teacher,  
Department of physics, computer science and mathematics*Kursk State Medical University  
(305000, Russia, Kursk, K. Marx street, 3, e-mail: mikriukova.e.yu@yandex.ru)*

**Abstract.** This article discusses some aspects of the theory of competence-based approach and the need for its implementation in higher education. In the case of studying the discipline of “new information technologies” demonstrated, the integrating role of Informatics in the content of general education students Medical University that allows you to associate the conceptual science, special and humanities apparatus is demonstrated. In the process of building a professional medical education the competence approach sets a fundamentally new direction to the educational process in the University, while the leading direction is not academic, focused on the transfer of already given knowledge, but contextual, that is conducive to learning the ability to find this knowledge and use it in situations, that simulate real professional situations. From the point of view of professional training of foreign students, demonstrated the use of a specially developed technology of organization of independent work, the structure of which consists of the following components: pre-diagnosis level of learning; motivation and organization of independent work of students; learning resources; quality control learning. In terms of competent approach, the methods of learning have been identified and described. The role of information technology in the specified context has been estimated.

**Keywords:** foreign students, independent work, technologies, higher professional education, teaching methods, information technology, informatics, model, module-rating approach, international faculty.

Реструктуризация современной системы высшего профессионального образования, связанная с переходом на новый государственный образовательный стандарт, направлена, в первую очередь, на повышение требований к качественной подготовке будущего врача, активному применению в нём интерактивных технологий, формированию у студентов-будущих врачей умений беспрепятственно ориентироваться в информационном потоке и качественно проектировать свою образовательную деятельность (А.Г. Крицкий [9], В.М. Чиркова [20], А.Н. Ременцов [12] и др.).

В Курском государственном медицинском университете уже на протяжении многих лет ведется работа по привлечению иностранных студентов к обучению. Работа международного факультета направлена в первую очередь на обеспечение высокого профессионального качества подготовки специалистов по специальностям факультета: «лечебное дело», «стоматология» и «фармация». Для этого необходимо решать ряд таких задач, как: формирование у обучающихся интереса к будущей профессии; совершенствование стимулов развития личности иностранных студентов; систематическое совершенствование учебно-методической работы по повышению качества подготовки студентов; рефлексив-

ный анализ и оценка всех видов образовательной деятельности [3].

Организация учебного процесса на международном факультете ведется согласно федеральных государственных образовательных стандартов. В соответствии с требованиями учебного процесса разрабатываются рабочие учебные программы, подготавливается учебно-методическая литература. Приоритетным является организация образовательного процесса с учетом систематического выявления инновационных методов обучения и внедрения их в учебный процесс факультета.

Обучение иностранных студентов имеет ряд особенностей. Являясь представителями различных культур, традиций и норм поведения, им порой довольно-таки тяжело адаптироваться к новым правилам образовательного пространства вуза. Существует ряд специфических особенностей студентов международного факультета, которые в определенной степени оказывают влияние на процесс обучения в российском вузе. Так, например, студенты арабских стран проявляют гораздо большую открытость в общении и интерес к обучению, нежели афроамериканские студенты, которые склонны к медленному восприятию учебной информации. У студентов Юго-Восточной Азии высокий уровень самоконтроля,

вследствие чего им больше приемлем любой вид самостоятельной деятельности, чего не скажешь о студентах Латинской Америки, которым необходим контроль и регулярные консультации [11].

Анализ психолого-педагогических исследований (таких авторов, как И.Э. Есауленко [8], Т.Р. Рахимов [11], Л.В. Снегирева [15], и др.) подтверждает мысль о том, что для достижения значительного уровня профессиональной подготовки иностранных студентов важно решить ряд таких задач, как: повышение интеллектуального потенциала в процессе получения студентами фундаментальных знаний в профессиональной области, переориентировать подходы к организации учебной деятельности, в частности, самостоятельной работы, развить стремление к непрерывному самообразованию (Г.А. Баранова [1], Ю.Ю. Тимкина [17] и др.). Кроме того, учитывая специфику работы с иностранными студентами, немаловажная роль должна отводиться развитию абстрактного мышления. Мы согласны с мнением Л.В. Снегиревой, относительно того, что «развитое абстрактное мышление позволяет человеку находить нестандартные пути решения проблем, нетривиальные подходы к решению учебных и практических, профессиональных задач, совершать открытия» [14].

На сегодняшний день в процессе обучения иностранных студентов в российских вузах существует ряд объективных противоречий между: традиционной формой профессиональной подготовки студентов международного факультета медицинского вуза и возросшими требованиями рынка труда к профессиональной компетентности и индивидуальным возможностям будущих врачей; между потребностью организации самостоятельной работы первокурсниками и отсутствием умений её проектировать в процессе профессиональной подготовки в медицинском вузе; между существующей практикой проектирования и организацией самостоятельной работы в профессиональном обучении иностранных студентов и недостаточной разработанностью путей и механизмов реализации данного вида деятельности.

В процессе разрешения этих противоречий мы постарались решить основную, на наш взгляд, проблему – выбор оптимальной технологии организации самостоятельной работы студентов международного факультета медицинского вуза, на примере изучения дисциплины «Медицинская информатика. Раздел «Информатика»» в Курском государственном медицинском университете. Решение вышеизложенной проблемы составляет цель нашей работы.

Объект - профессиональная подготовка студентов первого и второго курсов международного факультета.

Предмет – технологический процесс организации самостоятельной работы иностранных студентов в медицинском вузе на примере изучения дисциплины «Медицинская информатика. Раздел «Информатика»».

В нашей работе мы придерживались гипотезы, согласно которой: эффективность технологического процесса организации самостоятельной работы студентов медицинского вуза будет достигнута в случае, если: процесс формирования готовности к проектированию самостоятельной работы иностранных студентов будет осуществляться с учетом их индивидуальных возможностей и уровня начальной подготовки; четко определены роль и значимость информационных технологий в данном контексте; аргументировано подготовлено и разработано методическое и технологическое обеспечение для реализации технологии организации самостоятельной работы студентов международного факультета; разработана и внедрена в образовательный процесс вуза модель организации самостоятельной работы иностранных студентов младших курсов медицинского вуза.

В соответствии с этим, в рамках нашей работы были поставлены следующие задачи: 1) выявить роль и место современных технологий в процессе организации самостоятельной работы студентов международного факультета младших курсов;

2) подготовить и разработать методическое и технологическое обеспечение реализации технологии организации самостоятельной работы иностранных студентов; 3) разработать и реализовать модель организации самостоятельной работы.

Данная работа проводилась нами в три этапа. На первом этапе нами был проведен сравнительный анализ учебно-методической документации, а также создана модель организации самостоятельной работы студентов младших курсов международного факультета на примере изучения дисциплины «Медицинская информатика. Раздел «Информатика»» в Курском государственном медицинском университете.

Второй этап был направлен на разработку и апробацию методического обеспечения, используемого в нашей работе, а также скорректирован критериально-оценочный аппарат, с последующей обработкой и анализом полученных данных.

На третьем этапе мы систематизировали полученные результаты, на основе которых сделали соответствующие выводы об эффективности нашей работы.

Остановимся более подробно на основных моментах темы нашей работы.

На наш взгляд, в образовательном пространстве вуза и сегодня не теряют своей актуальности идеи Дж. Дьюи об индивидуализме как ценном факторе в воспитании, развивающем самостоятельность мышления, вариативность взглядов, оригинальность решений [5].

Мы опираемся на мнение Емельяновой Е.Ю., относительно того, что, «под индивидуализацией мы будем понимать создание такой системы многоуровневой подготовки специалистов, которая будет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, позволит избежать уравнивания и предоставит каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения, соответствующего этим способностям профессионального образования» [7].

Современный выпускник медицинского вуза должен обладать такими общекультурными и профессиональными компетенциями, как способностью и готовностью анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы естественно-научных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности; способностью и готовностью к работе с медико-технической аппаратурой, используемой в работе с пациентами, владеть компьютерной техникой, получать информацию из различных источников, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; принимать возможности современных информационных технологий для решения профессиональных задач; обладать высокой степенью культуры и направленностью на саморазвитие и самообразование.

Несомненно, начальный этап обучения играет важную роль в процессе личностного развития будущего выпускника медицинского вуза. Основная задача педагогов, работающих со студентами первого и второго курсов научить их умению ориентироваться в потоке образовательной информации, самостоятельно производить отбор содержательного материала, формировать навыки самостоятельной работы. Все это напрямую связано с индивидуализацией образовательного процесса с первого дня обучения в вузе [18].

В связи с этим, первый важный этап при работе с первокурсниками – диагностика, в рамках которого в начале учебного года нами проводились: входной контроль, анкетирование и тестирование. Основная цель - выявить уровень начальной подготовки иностранных студентов в плане использования информационных технологий, а также определить их представления относительно умения организовывать самостоятельную работу. Для этого были использованы: авторский опросник выяснения представлений относительно роли информационных технологий во врачебной деятельности; входные автор-

ские тесты, направленные на выявление уровня владения компьютером; диагностика психологических основ самостоятельности (экспертная оценка самостоятельности студентов по А.К. Осницкому, адаптированная для работы с иностранными студентами). Всего было протестировано 89 студентов первого курса и 73 студента второго курса международного факультета.

В результате диагностической работы мы пришли к выводу о том, что необходимо рассматривать организацию самостоятельной работы как процесс, направленный на освоение студентами различных способов познавательной деятельности, активно используя при этом межпредметные связи [19]. С точки зрения профессиональной подготовки иностранных студентов, необходимо использовать специально разработанную технологию организации самостоятельной работы, структура которой должна состоять из таких компонентов, как: предварительная диагностика уровня усвоения учебного материала; мотивация и организация самостоятельной деятельности студентов; действие средств обучения; контроль качества усвоения материала.

Анализируя ряд научных источников, мы пришли к выводу о том, что в технологии организации самостоятельной работы иностранных студентов ведущая роль должна отводиться средству обучения, при этом преподаватель должен выполнять не только функцию управления средством обучения, но и координации деятельности молодых людей [4].

Мы будем придерживаться понимания технологии обучения, представленной в своей работе Емельяновой Е.Ю., как процесса проектирования на практике целостной дидактической системы [6].

Технологии организации самостоятельной работы иностранных студентов включают в себя: мотивацию к обучению в медицинском вузе; обеспечение индивидуальной учебно-познавательной деятельности мыслительного типа; саморефлексия субъектов процесса обучения; дидактическое управление познавательной деятельностью; действия преподавателя, как координатора образовательной деятельности и консультанта; текущий и итоговый контроль.

Для реализации технологии организации самостоятельной работы студентов международного факультета нами были разработаны методическое и технологическое обеспечение ее реализации.

В нашей работе мы опирались на опыт использования технологии модульного обучения, так как именно эта технология позволила нам добиться индивидуализации обучения, создала условия для активизации познавательной деятельности, саморазвития и самоорганизации.

В связи с этим, организация процесса изучения дисциплины «Медицинская информатика. Раздел «Информатика»» была выстроена по модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. В результате самостоятельной работы с модулем или с направленной помощью преподавателя иностранный студент достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности, в чём, собственно, и состоит сущность модульного обучения [16].

Каждый модуль, изучаемой дисциплины, включает в себя: методические рекомендации для преподавателей по организации учебного процесса и по проведению тестовых занятий, а также планированию и проведению творческих работ; адаптированные и переведенные на английский язык методические рекомендации для студентов по выполнению лабораторных и проектных работ, теоретический материал по работе с базами знаний, а также тезаурус основных понятий и определений, соответствующих содержанию данного модуля. Подбор учебного материала базировался на результатах входного тестирования иностранных студентов и производился таким образом, чтобы соответствовать различным уровням начальной подготовки первокурсников. При

этом, с целью повышения эффективности процесса изучения представленной дисциплины мы разработали методические пособия с учетом межпредметных связей между информатикой и дисциплинами профильной подготовки младших курсов, такими как «Биология», «Математика», «Общая химия», что позволило нам создать оптимальные условия для формирования у студентов систематизированных знаний. Как верно отмечают ученые [2, 10, 13], «межпредметные связи служат способом раскрытия в содержании обучения современных тенденций развития науки, возникающих под влиянием процессов интеграции: социализации, гуманизации, теоретизации, математизации, формализации и др. Благодаря межпредметным связям наука предстает перед учащимися не только как система знаний, но и как система методов». Разработка рабочей программы нашей дисциплины была построена таким образом, чтобы в процессе выполнения лабораторных работ студенты имели возможность выполнять задания, соответствующие их уровню предварительной подготовки с целью, чтобы уровень знания в области информатики в группе в целом постепенно выравнивался.

Нами была разработана четырехступенчатая адаптированная модель организации самостоятельной работы для студентов международного факультета (идентификация; обобщение и применение; реконструкция; рефлексия). Каждая ступень характеризуется увеличением доли самостоятельной работы. На основании результатов нашей работы можно сделать вывод о том, что студенты в процессе изучения дисциплины «Медицинская информатика. Раздел «Информатика»» овладевают такими необходимыми для профессионального роста будущего специалиста качествами, как готовность к поиску и обработке информации, анализу и интерпретации полученных сведений.

В качестве контроля за уровнем усвоения материала проводилось помодульное (промежуточное) и итоговое тестирование, результаты которых сохранялись в виде рейтинговой оценки знаний на сервере университета. Такая система построения образовательного процесса позволяет организовать самостоятельную работу иностранных студентов с учетом системы зачетных единиц, сохраняя при этом возможность планирования учебного процесса при переходе от модуля к модулю и при изучении материала внутри отдельного модуля. Здесь необходимо отметить, что студенты научились таким важным качествам, как: саморефлексия итогов собственной деятельности; адекватно ставить цели; анализировать и прогнозировать конкретные направления, искать способы их усовершенствования. Что, на наш взгляд, значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень иностранного студента.

Для проведения качественного анализа результатов нашей работы, мы дифференцировали иностранных студентов по уровням (высокий  $\leq 100\%$ , средний  $\leq 64\%$ , низкий  $\leq 36\%$ ) развития навыков самостоятельной работы. В результате чего нами были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Процентное соотношение студентов международного факультета по уровням сформированности навыков самостоятельной работы

Уровни	Первый курс, %	Второй курс, %
Высокий	10	28
Средний	47	59
Низкий	43	13

На основании данных, представленных в таблице 1 можно сделать вывод о том, что в процессе изучения дисциплины «Медицинская информатика. Раздел «Информатика»» в познавательной сфере иностранных студентов произошли положительные изменения, что наглядно демонстрирует качественное формирование навыков самостоятельной работы и, как следствие, воз-

растание уровня самостоятельности обучающихся.

Применительно к нашей работе, использование разнообразных форм организации самостоятельной работы было направлено на соединение коллективных, групповых и индивидуальных форм организации образовательной деятельности студентов международного факультета. Вся организация нашей работы была направлена на то, что каждый студент имел возможность самостоятельно выбирать форму организации своей деятельности индивидуальную или коллективную, постепенно продвигаясь от репродуктивных форм к продуктивным.

Научное обоснование предлагаемой технологии обучения предполагает учет того, что для каждой личности свойственно стремление развиваться в индивидуальном темпе и условиях, поэтому каждый структурный компонент разработанной модели предоставляет педагогу возможность выбора соответствующих форм организации учебной деятельности с помощью информационных технологий, используемых при работе со студентами международного факультета.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранова Г.А., Чулкова С.Б. Активизация китайских студентов при обучении в российском вузе (из опыта работы) // Материалы всероссийского семинара «Методология обучения и повышения эффективности академической, социально-культурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты». 2008. Т.1. С.45-50.

2. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. – М.: Вузский учебник; ИНФРА-М, 2013.

3. Белова Т. В., Микрюкова Е. Ю., Тарасюк В. Б., Травкин Е. И. Конвергенция личностно-ориентированных и групповых образовательных технологий при формировании общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов-бакалавров направления подготовки «Прикладная математика и информатика» // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. С. 129-132.

4. Васляева М. Ю. Модель организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка с использованием Интернет-ресурсов // Молодой ученый. 2014. №13. С. 244-250.

5. Дьюи Д. Опыт и образование // Демократия и образование. М.: Идея-Пресс, 2002. – 160 с.

6. Емельянова Е.Ю. Модульно-рейтинговый подход в формировании индивидуальной образовательной траектории будущих журналистов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. - №3 - С. 112-115.

7. Емельянова Е.Ю. Формирование готовности к проектированию индивидуальной образовательной траектории у будущих журналистов: на примере изучения информационных технологий: Автореф. дис. канд. педагогических наук. – Орел, 2013. –24 с.

8. Есауленко И.Э. Теория и методика обучения в высшей медицинской школе: учебное пособие для системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования преподавателей медицинских и фармацевтических вузов / И. Э. Есауленко, А. Н. Пашков, И. Е. Плотникова ; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Воронежская гос. мед. акад. им. Н. Н. Бурденко». - 2-е изд. - Воронеж : Научная книга, 2011. - 383 с.

9. Крицкий А.Г. Компьютерные коммуникации в совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование, 2006, №2, с. 66-87 (в соавторстве с М.Ю. Щербининым)

10. Мунаев С.С. Обучение студентов основам объектно-ориентированного программирования // Молодой ученый. 2016. №7. С. 674-674.

11. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения

иностраннных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. № 4. 2010. С. 123-136.

12. Ременцов А.Н, Казанцева А.А. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов // Государственный технический университет. 2011.№7. С. 10-14.

13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – 4-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 400 с.

14. Снегирева Л.В. Развитие абстрактного мышления студентов-медиков в процессе электронного обучения математике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т.5. №2 (15). С. 143-146.

15. Снегирева Л.В. электронное обучение как инструмент развития способностей студентов к обобщению // Современные наукоемкие технологии.2016. №6-2. С.416-420.

16. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / колл. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.

17. Тимкина Ю.Ю. Информационные технологии в самостоятельной работе как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза: автор. дисс. ... канд. пед. наук.– Н. Новгород, 2012.

18. Чернякова И.Л. Психолого-педагогические условия индивидуализации образования в негосударственном вузе: автор. дисс. ... канд. пед. наук.– Н. Новгород, 2010. – 184 с.

19. Чикилева Л.С. Инновационные формы организации самостоятельной работы в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации: сб. ст.; под ред. А.Л. Назаренко. Вып. 4. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2010.

20. Чиркова В.М. Развитие аналитических умений в процессе изучения русского языка как иностранного у студентов-медиков (обучающихся на английском языке) при подготовке к клинической практике // Вестник Тамбовского университета имени Г.Р. Державина. 2011. Вып. (96). С. 132–135

*Статья поступила в редакцию 01.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.146

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

© 2017

Моспан Татьяна Сергеевна, аспирант  
Иркутский государственный университет

(664528 Россия, Иркутск, улица Н. Набережная, 6, e-mail: omega200794@yandex.ru)

**Аннотация.** Современное обучение будущих учителей, нуждается в пересмотре критериев оценки профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Актуальность проблемы научно-методического сопровождения студентов в условиях развития системы высшего образования, обусловлена рядом изменяющихся нормативных документов, а именно федерального государственного образовательного стандарта и Профессионального стандарта педагога. В статье раскрыты теоретические основы научно-методического сопровождения студентов педагогических вузов. Раскрывается авторское обобщенное видение данного понятия в отраслях педагогических наук. Проведен сравнительный анализ существующих видов педагогического сопровождения студентов: психолого-педагогическое и методическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, организационно-методическое сопровождение, методическое сопровождение и научно-методическое сопровождение. Цель статьи заключается в определении разработанной структуры научно-методического сопровождения студентов педагогических вузов. Структура целенаправленного отслеживания динамики формирования самооценки профессионально-значимых личностных качеств студентов осуществляется на пяти этапах: входной мониторинг, текущий мониторинг, проектировочный этап, практический этап и итоговый мониторинг. Каждый этап раскрыт с точки зрения используемых методов и принципов обучения. Приведенная структура позволяет оценить и отследить элементы формируемой самооценки профессионально значимых личностных качеств у студентов педагогических вузов, в соответствии со стандартами нового поколения.

**Ключевые слова:** научно-методическое сопровождение, профессионально-значимые личностные качества, самооценка, мониторинг, индивидуальный образовательный маршрут, адаптация, организационно-методическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS  
IN PEDAGOGICAL INSTITUTE

© 2017

Mospan Tatyana Sergeevna, post-graduate student  
Irkutsk State University

(664528, Russia, Irkutsk, st. N.Naberezhnyay, 6, e-mail: savina\_i\_i@gmail.com)

**Abstract.** Modern education of future teachers needs to be revised criterion of professional training of students of pedagogical universities. Timeliness of scientific and methodological support of students in conditions development of the higher education system is predetermined next to the changing normative documents, namely the Federal state educational standard and of the Professional standard of teachers. Theoretical basis of scientific and methodological support of students in pedagogical institute. The author's generalized approach to the interpretation of such this term in trades pedagogical science. The comparative analysis of the available types of pedagogical support of students: psycho-pedagogical and methodological support, social and pedagogical support, organizational and methodical support, methodical support, scientific and methodological support. The aim of the paper is to determine of the developed structure of scientific and methodical support of students of pedagogical institute. The structure of purposeful tracking of dynamics of formation of a self-assessment of professional and significant personal qualities of students is carried out at five stages: entrance monitoring, current monitoring, design stage, practical stage and total monitoring. Each stage is opened from the point of view of the used methods and the principles of training. The authors offer and prove that the given structure is appropriate to use for estimation and monitoring of elements which the significant personal professional qualities consist of according to the new standards in higher education.

**Keywords:** scientific and methodological support, professional important personal qualities, self-evaluation, monitoring, individual educational of itinerary, adaptation, organization and methodological support, social and pedagogical support.

Современная подготовка учителей в системе высшего образования имеет ряд усовершенствованной нормативной документации, регламентирующей специфику подготовки кадров. К таким документам относятся: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) и Профессиональный стандарт педагога. Новые требования к формируемым профессиональным качествам и компетенциям студентов педагогических направлений подготовки влекут за собой изменения подходов, технологий и методик преподавания в системе высшего образования. Изменения в структуре образовательного процесса в педагогических вузах требует пересмотра систем оценки качества подготовки студентов. В результате анализа ФГОС ВО направлений подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) критериев оценки формируемых профессионально значимых личностных качеств студентов на протяжении образовательного процесса не обнаружено. В Профессиональном стандарте педагога выделен раздел «Методы оценки выполнения требований», который содержит следующие критерии:

- итоговая оценка профессиональной деятельности педагога производится по результатам обучения, воспи-

тания и развития учащихся;

- высокие учебные достижения и победы в олимпиадах разного уровня;

- интегративные показатели, свидетельствующие о положительной динамике развития ребенка.

- активности и вовлеченности родителей в решение образовательных задач и жизнь школы;

- владение ИКТ-компетентностью [1].

Вышеперечисленные критерии отслеживают работу школьного учителя. Представленные критерии невозможны в использовании оценки профессиональной подготовки студентов педагогических направлений, отсюда возникает проблема в отсутствии разработанной системы оценки качества подготовки студентов в системе высшего педагогического образования.

Модернизированное образование требует и нового подхода к решению данного вопроса. Помощь в решении профессиональных трудностей может осуществить научно-методическое сопровождение студентов. Под научно-методическим сопровождением понимается, ведущая функция методических служб. Другой точкой зрения является метод взаимодействия методической службы со студентами, группами студентов, когда

студента учат решать проблему, находить, изобретать или заимствовать наиболее разумные решения, актуальные для каждого человека в его конкретной профессиональной ситуации.

По мнению Е. О. Галицких, О. В. Давлятшина научно методическое сопровождение возможно раскрыть в более полной форме, а именно «научно-обоснованное, специально организованный процесс взаимодействия субъектов сопровождения, направленного на преодоление профессиональных затруднений и личностных проблем студента» [2]. Сопровождение включает в себя систему взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий и ситуаций, ориентированных на осмысление основ педагогической профессии, актуализацию саморазвития, профессиональный успех, личностное преобразование студентов во время обучения. Субъектами сопровождения являются студент, наставник, методист, заведующий выпускающей кафедры, опытный специалист, талантливый сотрудник.

Большинство современных исследователей рассматривают вопрос научно-методического сопровождения О.В. Давлятшина, В.Г. Решетников, А.А. Ушаков с точки зрения педагогической деятельности практикующего учителя в рамках образовательного процесса. Непрерывное отслеживание методическими службами образовательного учреждения проблем, возникающих при работе с обучающимися, отчетными документами, прохождением аттестации и других видах профессиональной деятельности, где педагог нуждается в поддержке и помощи в принятии решений.

В работе Е.Р. Бобровникова и С.Л. Фоменко научно-методическое сопровождение учителя представлено как форма обучения, которая имеет преимуществ перед существующими традиционными формами обучения [3]:

- индивидуализированность и гибкость структуры;
- узконаправленные инструменты отслеживания;
- учет динамики развития профессионала в рамках образовательного учреждения;
- многоаспектность;
- отслеживание индивидуального образовательного маршрута и своевременная корректировка действий педагога;
- прогнозирование возможных затруднений;
- непрерывный характер использования.

Проводя анализ исследований научно-методического сопровождения педагогов и студентов педагогических направленностей было выявлено существование разных видов педагогического сопровождения. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Виды сопровождения студентов при обучении в высших учебных заведениях

Название вида	Авторы	Определение
Психолого-педагогическое и методическое сопровождение	О.Л. Жук, М.В. Лазарева, А.А. Хусанова	Освоение бакалаврами механизмов профессионально-педагогического взаимодействия учитель-обучающийся и построение индивидуальной стратегии, деятельности самореализации, через развитие ценностно-смысловых установок, психолого-педагогических особенностей личности (учителя и обучающихся) и формирования первичных профессиональных умений и навыков.
Социально-педагогическое сопровождение	М.А. Губанова, А.О. Макаров, Л.В. Мардахаяв	Комплексное и целенаправленное взаимодействие педагогов и обучающихся (других лиц образовательного процесса) по построению индивидуальных траекторий оптимального разрешения трудных жизненных и профессиональных ситуаций.
Организационно-методическое сопровождение	В.Ю. Кричевский, М.М. Потанин, В.Г. Решетников	Непрерывная деятельность, направленная на оказание помощи, преодоление трудностей и поддержки студентов во на протяжении обучения.
Методическое сопровождение	Е.И. Казакова, М.С. Полынский	Виды методической работы направленные на достижение поставленных целей студентом.
Научно-методическое сопровождение	Е.Р. Бобровникова, С.Л. Фоменко	Комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, процедур, направленных на оказание всесторонней помощи студенту в решении возникающих трудностей, способствующих его саморазвитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности.

На основе проведенного исследования, было сформулировано определение по научно-методическому сопровождению студентов педагогического вуза, которое можно представить как систему целенаправленных действий со стороны педагога, направленных на всестороннее отслеживание динамики формирования профессио-

нально-значимых личностных качеств и компетенций, своевременной корректировки и рефлексии проведенной работы.

Создание полномасштабных условий для формирования профессиональных качеств студентов педагогических направлений и дальнейший мониторинг действий педагог – студент, студент – студент, позволит подготовить самодостаточную и самореализовывающуюся личность учителя на момент адаптации выпускника в образовательной деятельности.

Для реализации использования научно-методическое сопровождения студентов в учебном процессе необходимо определить ее структуру, функции и принцип работы.

Структура научно-методического сопровождения упоминалась ранее в статье [4]. Структуру отслеживания динамики формирования профессионально-значимых личностных качеств и компетенций будет представлена в виде следующих этапов рисунок 1:

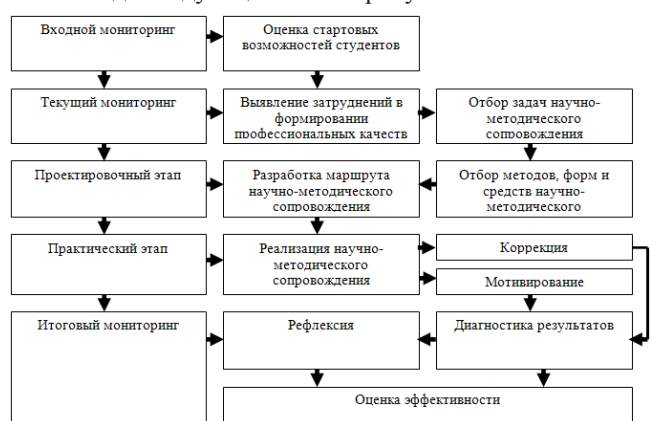


Рисунок 1 - Структура научно-методического сопровождения

Структура научно-методического сопровождения студентов педагогических направлений в высших учебных заведениях включает последовательность из пяти этапов. Опишем цели и методы на каждом этапе научно-методического сопровождения.

Цель входного мониторинга заключается в оценке стартовых возможностей студентов, учет внутреннего потенциала развития личности, выявление сильных и слабых сторон в подготовке специалистов на первом году обучения.

Для оценки первоначального потенциала студентов, определены следующие методы:

1. Устный опрос (индивидуальный, фронтальный, групповой);
2. Письменный опрос (анкетирование, эссе);
3. Тестирование.

Входной мониторинг следует проводить в течение августа-сентября месяцев первого учебного года. По результатам проведенных тестирований, анкетирований и использованию опросных методов, стоит подвести итоги о начальном уровне сформированности самооценки профессионально-значимых личностных качеств. Первые результаты мониторинга стоит сориентировать на корректировку учебного процесса (отбор методов, форм и средств) для дисциплин профессионального блока.

Последующий этап в виде текущего мониторинга позволит оценить затруднения профессионального становления и формирования профессионально-значимых личностных качеств и компетенций у студентов. После регистрации первых результатов формирования самооценки, стоит произвести отбор задач, необходимых для научно-методического сопровождения.

Текущий мониторинг проводится с использованием методов:

1. Анализ результатов учебной деятельности по дис-



циплинам профессионального блока;

2. Тестирование;
3. Контрольная работа.
4. Анализ сдачи первой экзаменационной сессии.

Мероприятия по выявлению трудностей в формировании самооценки профессиональных качеств необходимо проводить в течение первого семестра. Диагностика результатов сдачи зимней экзаменационной сессии, будет являться рубежным контролем для последующего отбора задач научно-методического сопровождения и определению индивидуального образовательного маршрута студентов.

На уровне проектировочного этапа осуществляется разработка данного маршрута. Под индивидуальным образовательным маршрутом понимается определенная последовательность действий, направленная на конкретного студента. Для этого необходимо произвести отбор методов, форм и средств научно-методического сопровождения.

На протяжении первого семестра, студенты преодолевают период адаптации смены социального института и уровня получаемого образования. Построение индивидуального маршрута студента основано на результатах текущего контроля и личностных ориентиров студента, что позволяет сделать выбор в пользу соответствующих изменений профессиональной направленности. На сегодня в вузах существует ряд способов изменить традиционный учебный план и дополнительное образование:

1. Индивидуальный план студента (ФГОС ВО разрешает произвести замену ряда дисциплин профессионального блока узконаправленные, изменение рабочей программы по прохождению практик, профессиональная направленность при написании курсовых работ и выпускной квалификационной работы, замена тем семинарских, лабораторных и практических работ);

2. Посещение дополнительных занятий с другими направлениями подготовки, при оформлении соответствующей документации;

3. Получение дополнительного образования (обучение через институты переподготовки и институты дополнительного образования);

4. Привлечение студентов в работу научных лабораторий кафедр;

5. Участие в олимпиадной работе профессиональной направленности (вузовского, регионального, всероссийского, международного уровней);

6. Участие в научно-исследовательских, научно-практических конференциях различного уровня;

7. Участие в профессиональных конкурсах (например, педагогическое мастерство, Студент года и т.д.);

8. Работа в педагогических отрядах (работа в детских оздоровительных лагерях, работа на школьных площадках);

9. Участие в написании научных трудов, публикаций, грантов.

10. Участие в акциях, общественных мероприятиях.

Индивидуальный образовательный маршрут стоит определить по окончании первой сессии.

Практический этап позволит осуществить реализацию выбранного маршрута студента и непосредственно самих целенаправленных действий со стороны педагога. Далее производится отслеживание динамики работы студента по выбранному маршруту. По необходимости осуществляется корректировка индивидуального маршрута и действий педагога, что позволит замотивировать студентов на успешное развитие профессионального опыта и возможности дать оценку своим действиям, способностям и профессиональным качествам.

Методами оценки практического этапа выбраны следующие:

1. Анализ результатов учебной деятельности по дисциплинам профессионального блока;
2. Анализ воспитательной работы со студентами;
3. Тестирование;

4. Письменные методы (анкетирование, контрольные работы);

5. Анализ сдачи экзаменационных сессий;

6. Анализ результатов конкурсов, олимпиад.

7. Анализ участия в конференциях.

В заключение научно-методического сопровождения следует итоговый мониторинг. Проведение заключительной рефлексии, позволит сделать выводы успешности предпринятой системы мер для формирования самооценки профессионально-значимых личностных качеств, провести диагностику результатов. Подведение итогов будет осуществляться в качестве анализа проведенной работы и оценки эффективности выбранного научно-методического сопровождения.

К мероприятиям итогового мониторинга, необходимо отнести следующее:

1. Итоговая государственная аттестация (государственный экзамен, защита выпускной квалификационной работы);

2. Прохождение преддипломной практики;

3. Апробация материалов дипломной работы.

В согласованности с итоговыми мероприятиями, педагогом будет проведена рефлексия. Форма ее проведения выбирается на основе выявленных результатов формирования самооценки профессионально-значимых личностных качеств студентов: итоговая конференция, круглый стол, индивидуальный диалог, групповая работа.

Оценка эффективности проведенных действий со студентами, осуществляется по итогам окончания педагогического вуза, результатов трудоустройства после получения диплома о высшем образовании, первичной адаптации на рабочем месте по профессии, работа с руководителями образовательных учреждений по сформированности самооценки профессиональных качеств.

Современная система стандартизации высшего образования (по ФГОС ВО) регламентирует подготовку кадров, готовых к постоянным совершенствованиям в системы основного образования, к подготовке и переподготовке в высшей школе и в центрах повышения квалификации [1, С.3], самообразованию, самосовершенствованию и самооценке своих профессиональных качеств.

Предлагаемая в статье структура научно-методического сопровождения позволит сформировать самооценку профессионально-значимых личностных качеств у студентов педагогических вузов, и это поспособствует выпускникам в профессиональной деятельности по совершенствованию педагогического мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Профессиональный стандарт педагога (проект). URL: [минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.05.15-Профстандарт\\_педагога\\_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.05.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf)

2. Галицких Е.О., Давлятина О.В. Научно-методическое сопровождение педагогов современных условиях развития школы/ Научно-практический журнал «Педагогический имидж». Иркутск: Типография ГАОУ ДПО ИО «Институт развития образования Иркутской области», №3 (32), 2016. С.16-27

3. Бобровникова Е.Р., Фоменко С.Л. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя // Педагогическое образование в России. 2014. №2 С.49-53.

4. Маклонова (Моспан) Т.С., Тимошенко А.И. Приемы диагностики сформированности профессионально значимых личностных качеств студентов педагогического вуза// Высшее образование сегодня. 2016. №4. С.27-29

**Статья публикуется при поддержке гранта 2016 г. для поддержки НИР молодых аспирантов и молодых сотрудников ИГУ (091-16-228)**

Статья поступила в редакцию 24.07.2017.

Статья принята к публикации 25.09.2017.

УДК 372.881.111.1

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2017

**Мясникова Светлана Владимировна**, старший преподаватель кафедры  
межкультурных коммуникаций и переводоведения  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014 Россия, Владивосток улица Гоголя 41, e-mail: svetikm70@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассказывается о специфике преподавания английского языка китайским студентам. Внимание уделяется современному положению изучения английского языка в Китае, влиянию имеющегося уровня знания английского языка на процесс обучения. Оказалось, что студенты не обладают высоким уровнем знания языка в силу того, что в Китае основное внимание обучающихся уделяют подготовке к экзаменам, которое сводится к запоминанию словаря и пониманию грамматических правил, что может дать хорошую базу, но не повышает умения говорить на английском или писать на нем эссе. В работе рассматриваются психологические особенности китайских студентов, связанные с современными особенностями проживания в Китае. Статья содержит материал о практических рекомендациях в процессе обучения китайских студентов иностранному языку, учитывая особенности родного языка студентов при изучении английского языка. Выяснено, что различия в фонологической системе сравниваемых языков вызывают трудности в обучении китайских студентов английскому языку. Китайский и английский языки, принадлежат к разным языковым семьям, имеют между собой множество отличий и мало сходств, что создает дополнительные трудности в обучении.

**Ключевые слова:** китайский язык, английский язык, обучение, высшая школа, метод, проблемы в обучении, психология.

## THE PECULIARITIES OF TEACHING CHINESE STUDENTS ENGLISH IN HIGH SCHOOL

© 2017

**Myasnikova Svetlana Vladimirovna**, senior lecturer in Intercultural communication and translation studies  
*Vladivostok state University of Economics and Service*  
(690014 Russia, Vladivostok, Gogolya street 41, e-mail: svetikm70@mail.ru)

**Abstract.** This article describes the specifics of teaching English to Chinese students. It focuses on the current situation of studying English in China and the impact of the existing English language proficiency level on the learning process. It turned out that Chinese students do not have a high level of English language proficiency because the focus of their education is made on the preparation for examinations which amounts to memorizing a dictionary and understanding grammar rules only. This approach can ensure a basic level of English proficiency but does not improve students' speaking or writing skills. This article contains an overview of the psychological characteristics of Chinese students living in modern China. It gives practical recommendations for teaching a foreign language to Chinese students while taking into account the peculiarities of their native language. It has been found that the difference in phonological system of compared languages cause difficulties for Chinese students. Chinese and English languages belong to different language families and have many differences which create additional difficulties in learning.

**Keywords:** Chinese language, English language, education, high school, method, problems in education, psychology.

В 21 веке знание английского является необходимым условием для успешного устройства на бирже труда. Студенты со всего мира стремятся выучить английский язык, так как именно он является важнейшим международным языком, что легко объясняется колониальной политикой Британской империи в XIX веке и влиянием Соединенных штатов Америки на мировую политику в XX—XXI веках. Поэтому важно изучать особенности преподавания английского языка для студентов из разных стран. В данной работе будут рассмотрены отличительные черты обучения китайских студентов английскому языку.

*Сравнительный анализ китайского и английского языков.*

По факту, не существует единого китайского языка, но есть множество диалектов, которые принято называть «Китайским языком». Самый популярный диалект, который именуется северокитайским языком, или мандарином. На мандарине говорят более 70% от всех, кто говорит на китайском, поэтому в России, под словами «китайский язык» обычно подразумевают северокитайский язык [1].

Китайский и английский языки имеют множество отличий в силу того, что они принадлежат к разным языковым семействам. Это делает изучение английского языка для китайского студента непростым испытанием.

Китайский язык не имеет алфавита, а использует иероглифическую систему в письменном языке [2]. В иероглифической системе символы обозначают слово — то есть, слово не состоит из букв, как это происходит в английском языке. Из-за таких фундаментальных различий в языках китайские обучающиеся могут иметь серьезные проблемы с чтением и правильным произношением английских слов.

Китайский и английский языки имеют большие различия не только в алфавитной системе, но и в фонологии. Китайский язык — это язык интонации [3]. При помощи изменения тона можно понять различия между словами. В английском языке тон отображает лишь эмоции собеседника, но не придает словам абсолютно разную смысловую нагрузку. Помимо всех вышеописанных различий, существует так же вероятность непонимания китайскими студентами, так называемых фразовых глаголов (take on, give in, make do with, look up to). Фразовых глаголов, опять же, не существует в китайском языке, поэтому обучающиеся из Китая могут просто стараться не использовать фразовые глаголы при составлении своих предложений, что не будет повышать их знания и понимания английского языка и не является выходом из сложившейся ситуации [5].

Также в этой части нашей работы хотелось бы затронуть параллели между русским и английским языком. Если говорить о сходстве английского и русского языков, то сначала вспоминаются английские слова, которые занесены в русский. Таких слов в русском языке довольно много. Невозможно перечислить все слова, пришедшие к русскому народу от англичан, так как русский словарь непрерывно пополняется каждый день. Некоторые слова английского и русского языков очень похожи по звучанию, написанию и имеют общее значение. Если обратиться к англо-русскому словарю, можно увидеть, что таких слов очень много, а отличаются они окончанием или суффиксом, присущим данному языку.

*Уровень обучения английского языка в Китае.*

Китай, к сожалению, не может похвастаться высоким уровнем знания английского языка своими студентами. Основной причиной такой ситуации, по словам Дерекы Харнесса, преподавателя английского языка в китай-

ском университете, является неправильная расстановка приоритетов в процессе обучения [6]. Учителя в Китае готовят студентов к экзаменам по английскому. Экзамен можно успешно сдать при помощи запоминания нужных слов и понимания грамматических правил. Однако, при этом не уделяется должного внимания основной сложности китайских обучающихся при изучении английского языка — правильному произношению. Для китайских обучающихся нет нужды разговаривать на английском языке, или же, понимать устную речь, потому что это не требуется в системе экзаменов английского языка в средней и начальной школе.

В китайских университетах каждый студент должен пройти тест на знание английского языка по окончании старшей школы. Они так же должны сдать CET4 или CET6 (College English Test). Этот тест состоит из коротких письменных заданий, проверки знания словарного запаса и перевода устной речи. Тем не менее, на практике оказывается, что студенты, успешно сдавшие экзамен, не обладают достаточными навыками для того, чтобы поддерживать диалог с учителем.

Подводя итоги обучения английского языка китайскими студентами, можно сказать, что в целом они имеют хорошую базу английского, но без должной корректировки знаний они едва ли будут способны плодотворно использовать свой багаж знаний в реальном диалоге с носителем английского языка.

*Учет особенностей психологии китайских учащихся при обучении английскому языку.*

Население Китайской народной республики на 2015 год по данным Всемирного банка составляет 1.371 миллиарда человек [7]. Среди них китайцы (хань) составляют 93% от всего населения. В Китае так же проживают такие национальности и народности как уйгуры, монголы, тибетцы, корейцы, чжуа-ны и другие [8]. В антропологическом плане следует различать северных и южных жителей Китая. Южане отличаются средним ростом, худощавым телосложением, северяне же более высоки ростом.

К нравственно-психологическим ценностям можно отнести понимание китайцами соотношения жизни и смерти. Смысл жизни они видят в реальном бытии, а не в загробном мире. Понимание жизни базируется на целесообразности и необходимости довольствоваться минимумом. В качестве разумной альтернативы богатству и славе конфуцианская мораль предлагает модель совершенного (идеала) «цзюньцзы», включающую долг перед семьей и обществом. Избравший путь совершенствования китаец обязан всю жизнь стремиться к овладению добродетелей «цзюньцзы», а уровень достижения может определить лишь авторитет, стоящий выше его. По религиозно-нравственным представлениям китайцев смерть — это переход из одного состояния в другое, и к ней надо готовиться при жизни.

По словам Билла Оберга, преподавателя английского языка, особенностью психологического портрета китайских студентов является то, что они часто не привыкли к тому, что у них спрашивают их мнение по какому-либо вопросу [9]. Это явление имеет свои исторические корни — на протяжении двух тысячелетий китайских детей учат делать то, что им велено. В китайских школах практически не используются такие методы проверки знаний учащихся, как написание эссе или сочинений.

*Рекомендации для повышения эффективности обучения китайских студентов английскому языку.*

Для построения успешного процесса обучения китайских обучающихся иностранному языку необходимо, во-первых, выяснить их уровень владения английским языком. Как было сказано выше, китайские студенты часто имеют приличный словарный запас и имеют представление о грамматических правилах английского языка, но могут совершенно не уметь говорить на иностранном языке. Поэтому, первым делом следует вернуться к самым основам в обучении английского и повторить со

студентами принципы произношения в английском языке. Это необходимо для того, чтобы студенты с большей пользой смогли использовать уже имеющиеся знания в английском языке, которые до этого были просто мертвым грузом для обучающегося.

При обучении рекомендуется использовать принцип учета родного языка учащихся при обучении английскому языку [10]. Принцип учета родного языка заключается в обучении с возможно более полным учетом особенностей родного языка учащихся. Считается, что только в результате сопоставления соответствующих явлений в двух языках можно выявить основные трудности в запоминании учебного материала для каждого контингента учащихся. Наиболее эффективные учебные пособия — это материалы, основанные на научном описании подлежащего изучению языка при тщательном сопоставлении с параллельным описанием родного языка учащихся.

Так как студенты имеют понятие о русском языке, можно было бы использовать это для того, чтобы облегчить им понимание английского языка. Преподаватель может акцентировать внимание на одинаковых словах, которые встречаются как в русском, так и английском языках для того, чтобы студенты быстрее усвоили новый материал. Пользуясь методом сравнения русского и английского языка, можно более эффективно доносить до студентов новую информацию, так как она будет опираться на уже имеющиеся знания о русском языке.

Очень важно для успешности обучения английского языка китайскими студентами правильно распределять нагрузку среди обучаемых [11]. Так как английский язык очень сильно отличается от китайского, то может потребоваться более длительное время от обучаемого на то, чтобы запомнить даже такие вещи, как правильное произношение и алфавит. Поэтому преподаватель должен с пониманием отнестись к возможным сложностям, которые могут возникать у студентов в процессе изучения английского языка, и ни в коем случае не ставить цели изучить какую-либо тему в короткий срок.

Очень важным для успешного освоения английского языка китайскими студентами является способность преподавателя выступить не только в качестве передатчика информации, но и в качестве педагога, который знает, что делать в случае возникновения стресса у обучаемого в процессе изучения языка. При плохом преподнесении новой информации и завышенных требованиях преподавателя по отношению к ученику может создаваться ситуация психологического напряжения обучаемого.

Таким образом, обучение китайских студентов английскому языку, хоть и является нелегкой задачей, возможно при грамотном подходе педагога и верном выборе стратегии изучения английского языка, который учитывает психологические особенности китайцев.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коряков Ю. Б. Китайские языки // Большая российская энциклопедия. Том. XIV. М.: Изд-во БРЭ, 2009.
2. Спешнев, Н.А. Введение в китайский язык / Н.А. Спешнев. — СПб: КАРО, 2006.
3. Курдюмов, В.А. Курс китайского языка: теоретическая грамматика: учебник для студентов лингвистического вузов и факультетов / Владимир Анатольевич Курдюмов. — М.: Цитадель-трейд: Лада, 2005
4. Как пишут в Китае: популярный справочник по иероглифике: начальный уровень / сост. М.А. Шеньшина. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
5. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge University Press. 1987.
6. Харнесс Д. Принципы преподавания английского языка в Китае [Электронный ресурс] // Режим доступ: <https://www.quora.com/Why-are-some-Chinese-students-who-have-learnt-English-for-years-still-poor-in-English> (2017)
7. Всемирный банк, Бюро переписи населения США [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL> (2017)

8. Собольников В.В. Этнопсихологические особенности китайцев. — Новосибирск, 2001.
9. Оберг Б. Почему китайцам тяжело выучить английский [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL> (2017)
10. Swan, M. The influence of the mother-tongue on second language vocabulary acquisition and use. In: Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds.) Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press. 1997.
11. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. — М.: Филоматис, 2008.

*Статья поступила в редакцию 05.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ И РОЛЬ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ  
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2017

Популо Гельшиган Миргазовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания  
Назаренко Наталья Нефедовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
физической культуры и спорта

*Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: kredo6607@mail.ru)*

**Аннотация.** В педагогическом процессе, особенно в начальной школе, большое внимание уделяется требованиям к новому мышлению педагога и к качеству организации обучения, которое должно способствовать формированию творческой личности ученика. От способности системы образования удовлетворять потребности каждой личности и общества в целом в высококачественных образовательных услугах принципиально зависят перспективы экономического и духовного развития страны. Данная работа посвящена важнейшей части подготовки школьников начальных классов - двигательно-познавательной активности, которая оказывает разностороннее влияние на образовательно-воспитательный процесс детей. Главной задачей в увеличении двигательно-познавательной активности учеников начальной школы является овладение новыми разнообразными упражнениями. Это способствует увеличению двигательного запаса детей и положительно влияет на развитие функций организма. Обогащение движениями должно происходить непрерывно, то есть на каждом уроке. Неизвестные, новые движения даются для того, чтобы дети испытывали новые двигательные ощущения. На уроках физической культуры «двигательные безделушки» состоящие из новых движений могут проводиться в игровой форме в процессе совершенствования определенных навыков. В статье предлагаются возможные варианты подвижных игр, соответствующих задачам урока, направленных на совершенствование двигательных способностей. Автор для сравнения полученных результатов до и после эксперимента по совершенствованию учебно-образовательного процесса на занятиях по физической культуре у учащихся экспериментальной и контрольной групп проводит сравнительный анализ.

**Ключевые слова:** подвижные игры, начальная школа, физическая культура, социальная значимость, дети, здоровье, движение, потребность, урок, проблема, исследование, упражнения, ученики, нагрузка, способности, знания, навыки.

SOCIAL IMPORTANCE OF ACTIVE GAMES FOR PHYSICAL CULTURE CLASSES  
AT THE PRIMARY SCHOOL

© 2017

Populo Gelshigan Mirgazovna, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair  
«Physical Education»

Nazarenko Nataliya Nefedovna, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair  
«Physical culture and sport»

*Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: kredo6607@mail.ru)*

**Abstract.** During the pedagogic process, especially in primary school, much attention is paid to the requirements to mentors new way of thinking and to the quality of education organization that has to lead to students' creative personality forming. The perspectives of counties' economic and cultural development depend on the educational system ability to satisfy the society's expectations in the high-quality educational services. The article is devoted to the most significant part of the primary school pupils preparation – physical activity influencing the educative process. The main aim of increasing physical activity of primary school children is getting skills of new various exercises. It helps in increasing moving background and influences positively on development of different body functions. The process of obtaining new skills has to be continuous at every class. Unknown new movements are presented for children to feel new moving feelings. It may be done as a part of a game during improvement of particular skills. The article proposes some active games in accordance with the classes main goals. Authors made comparative analysis in order to compare the results before and after the experiment, made to improve the educational process during physical culture classes.

**Keywords:** active games, primary school, physical culture, social importance, children, health, activity, necessity, lesson, problem, research, exercises, students, abilities, knowledge, skills.

Здоровье детей, развитие их организма - одна из основных задач современного общества. Двигательная активность - это мощный биологический стимул. Основная физиологическая особенность организма детей - постоянная потребность в движениях, это является одним из главных условий его нормального роста и развития[1].

Современное развитие общества существенно изменило характер требований к двигательным способностям человека и в связи с этим появляются новые задачи в сфере физического воспитания подрастающего поколения.

Как показывает анализ литературных источников, главной проблемой физического воспитания является развитие физической культуры личности ребенка, от этого зависит успешность процесса формирования основ здорового образа жизни. В педагогическом процессе, особенно в начальной школе большое внимание уделяется требованиям к новому мышлению педагога и особым требованиям к организации обучения, которое должно способствовать формированию творческой личности ученика. Это возможно, только в том случае, если каждый учитель будет организовывать уроки физиче-

ской культуры на основе личностно ориентированного подхода, используя при этом нетрадиционные средства, формы и методы организации физкультурно-оздоровительной деятельности [3].

Подвижные игры и игровые упражнения – самое универсальное средство физического воспитания детей. Этот вид физических упражнений находится на высшей ступени интереса детей и может решить задачу оптимизации двигательного режима учеников начальной школы, развивать у них созидательно-нравственную деятельность[2].

Игровая деятельность далеко не всегда сочетается с положительными эмоциями, приятными переживаниями. Дети в отличие от взрослых играют не для того, чтобы отдохнуть. Наоборот, нередко они, сами того не замечая, устают от игр. Причина довольно частых переходов детей от одних игр к другим заключается в наступлении утомления. Ребенок как бы «пресыщается» прежней игрой и переходит к другой, с иным характером действий.

Урочные формы занятий удобны для обучения технике и тактическим действиям, встречающимся в под-

вижных играх. Используя эти возможности, следует показывать занимающимся целесобразные и экономные игровые приемы, наиболее выгодные тактические действия, применяемые в различных ситуациях, типичных для отдельных подвижных игр. Например, это требование можно учитывать даже при проведении такой простой, на первый взгляд, игры, как «Салки»: детям надо многому научиться, чтобы в нее хорошо играть [4].

Уроки физической культуры в начальной школе продолжают развивать у детей навыки и умения, заложенные в дошкольных учреждениях. Это основные двигательные способности, координационные, силовые, скоростные, подвижность суставов, умение играть в подвижные и командные игры. Например, уроки физической культуры в начальных классах должны способствовать обучению детей:

- правильному дыханию и умению, сочетать дыхание с движениями;
- усложненным видам ходьбы и бега;
- бегать с преодолением препятствий (небольшие предметы, обегая и перепрыгивая их);
- прыжкам в длину и высоту с разбега;
- подбрасыванию и ловле мяча одной и двумя руками;
- метанию мяча в цель с различного расстояния;
- лазанию, ползанию и переползанию различными способами по гимнастической скамейке и стенке;
- элементам спортивных игр;
- передвижению на лыжах, коньках (при наличии соответствующих условий).

Однако, главной задачей в увеличении двигательной познавательной активности учеников начальной школы является в овладение новыми разнообразными упражнениями. Это способствует увеличению двигательного запаса детей и положительно влияет на развитие функций организма. Обогащение движениями должно происходить непрерывно, то есть на каждом уроке. Неизвестные, новые движения даются для того, чтобы дети испытывали новые двигательные ощущения. На уроках физической культуры «двигательные безделушки» состоящие из новых движений могут проводиться в игровой форме в процессе совершенствования определенных навыков.

Таким образом, подвижные игры, используемые в учебном процессе учеников начальных классов, будут способствовать познавательной активности, развитию двигательных способностей, высокой эмоциональной составляющей на уроке только в том случае, если будут выстроены в определенной последовательности, в зависимости от задач урока.

Помимо этого, учитель физической культуры на каждом уроке формирует потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями. Такие навыки легче всего заложить именно в начальной школе, когда дети всё воспринимают легко, с восторгом и удовольствием. Как «губка» дети «впитывают» любую информацию, и от тех, кто находится рядом зависят установки детей. Если в этом возрасте формировать негативное отношение к физической культуре, это восприятие учебного предмета и движений, как таковых, может остаться за тем на всю жизнь.

Огромный запас энергии, которым обладают дети в этом возрасте необходимо направить в «полезное русло» то есть двигательную активность.

Как и любой школьный предмет, физкультура имеет свои проблемы. В первую очередь, это наличие

в каждом классе детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Такие ученики, к сожалению, часто просто освобождаются от занятий, но эти дети ослаблены и еще в большей степени нуждаются в двигательной активности. Необходимо таким детям ограничить нагрузку, но не лишать удовольствия в двигательной активности. Самым неприятным для ребенка, является ограничение в движениях, лишение возможности играть вместе со всеми. А ведь на уроках физической культуры,

помимо развития двигательных способностей и навыков формируются морально-волевые качества взаимопомощи, взаимовыручки, доброжелательности, «чувство локтя». Немаловажное качество уметь сопереживать, радоваться не только своим успехам, но и успехам других учеников. Воспитание таких важных для жизни качеств как - сила воли, умение преодолевать трудности, ответственность за себя и товарищей по команде, мужество и многие другие человеческие качества. Нет в школьной программе таких дисциплин, на которых можно решить такой спектр моральных качеств. Самое важное, что все эти качества воспитываются при помощи подвижных игр. Для детей начальной школы это самый доступный и приятный способ. Как только взрослые, преподаватели, учителя забывают об этом и сосредотачивают свое внимание только на двигательных способностях и навыках, эффект будет противоположный. Соревнования могут превратиться во вражду; неумение выполнить упражнение, может превратиться – в зависть, а у некоторых может укрепиться чувство превосходства и т.д. Так происходит, если спортивные достижения ставятся выше духовных ценностей. Кроме того, уроки физической культуры — это развитие познавательной активности, на уроках передаются теоретические знания. Это происходит одновременно с двигательной деятельностью, поэтому умения, подкрепленные практикой, усваиваются значительно быстрее и прочнее.

Игра это – деятельность, благодаря которой происходит формирование личности. Дети, как и взрослые, познают мир в процессе деятельности.

Игры расширяют круг представлений об окружающем мире, способствуют развитию наблюдательности, сообразительности, аналитического мышления, развивают умения сопоставлять и обобщать увиденное, таким образом развивается способность делать выводы о наблюдаемых явлениях окружающего мира [2].

Игровая деятельность – это наиболее время препровождения детей. Для лучшей организации урока по физической культуре, в начальной школе изучаются строевые упражнения. Для детей это довольно скучный процесс. Поэтому, мы предлагаем проводить упражнения в игровой форме. Важным моментом, является знакомство детей с «Точками зала». Каждый спортивный школьный зал имеет форму прямоугольника, окна расположены, как правило, по одной стороне [5].

Мы предлагаем следующую классификацию подвижных игр в соответствии с задачами уроков физической культуры во втором классе (табл.1).

Для удобства и рационального размещения учащихся в зале используются эти точки. Например: класс делится на отделения и подается команда: «1 отделение к центру; 2 отделение к верхней середине; 3 отделение в правый верхний угол – «Шагом –МАРШ!», по этой команде направляющие в отделениях кратчайшим путем ведут свое отделение к указанной точке зала. Может быть 2 вариант этого задания – игровой – по этой же команде учащиеся должны бегом (без соблюдения строя) построиться в указанной точке зала, выигрывает команда, которая быстро и правильно выполнила команду. «Правильно» - означает, что в отделениях ученики должны построиться по росту, соблюдая заданный интервал в шеренге или дистанцию в колонне. Игровые задания такого формата дают возможность каждому ученику запомнить расположение точек зала, повышает дисциплину и ответственность каждого ученика, кроме этого формирует навыки работы в команде.

В процессе двигательной активности были использованы различные методические приемы, которые стимулируют развитие координационных способностей.

Существуют правила построения в зале, и дети должны в начальной школе изучить эти правила. В спортивном зале, есть определенные ориентиры:

- границы зала (верхняя граница, нижняя граница, правая граница, левая граница);

- углы зала (верхний правый угол и т.д.);
- середины зала (верхняя середина и т.д.);
- центр.

Таблица 1 - Классификация подвижных игр в соответствии с задачами уроков

Задачи урока	Название игр и игровых упражнений
Разучить строевые упражнения, построения (колонна, шеренга, круг)	«Построение по точкам зала», «Быстро на свои места», «Карусель», ОРУ в игре «Колонны и шеренги», ОРУ «Построение геометрических фигур», ОРУ в игре «Запрещенное движение», «Делай как я»
Развивать быстроту реакции на звуковой и визуальный сигнал. Развивать внимание и слух	«Три, тридцать, тридцать», «Слушай сигнал», «Ритмический эскиз»
Развивать умение ритмичной ходьбы и бега, уметь прекращать движения, и возобновлять их по сигналу	«Бег скороходов», «Быстрые и ловкие», «Совушка», «Пятнашки с приседанием», «День-ночь», «Паук и мухи», «Тише едешь – дальше будешь», «Стоп!», «Фигуры», «Мы физкультурники»
Выработать быстроту и прямолинейность бега	«Вызов номеров в шеренгах», «Вызов номеров в колоннах», «Воробы и вороны»
Совершенствовать умения: ритмичной ходьбы; быстрого бега; выполнения пробегов с «увертыванием»	«Гуси-лебеди», «Космонавты», «Белые медведи», «Кто быстрее», «Бег командами», «Пустое место», «Пятнашки», «Пятнашки с домом», «Нидзя», «Повторюшка», «Челночок и догонялка», «Наступление»
Закреплять навыки организованного и быстрого выполнения перебежек группами	«Озеро, болото, лес», «Перемена мест», «Шишки, желуди, орехи»
Обучение и закрепление умений в бросании и ловле маленького мяча	«Мяч в стенку», «Семерочка», «Поймай мяч», «Волшебные мячики»

Методические приемы для развития двигательной активности:

- использование нестандартных исходных положений;
- выполнение упражнений в «зеркальном отражении»;
- изменение скорости или темпа движений;
- изменение условий, выполнения упражнения;
- выполнение упражнений различными способами;
- усложнение упражнения дополнительными движениями;
- упражнения в парах.

Для увеличения интереса и концентрации внимания младших школьников мы включили в учебный процесс подвижные игры в каждую часть. В подготовительной части это игровые задания:

- строевые упражнения в игровой форме;
- сочетание различных видов ходьбы и бега выполняемых;
- задания в беге с использованием различных сигналов;
- подвижные игры с несколькими вариантами сложности;
- комплексы ОРУ с предметами,
- на предметах (шведская стенка).

В основную часть были включены: метод круговой тренировки, полоса препятствий и подвижные игры различной интенсивности.

В заключительную часть урока включили малоподвижные игры на внимание («Запрещенное движение», «Повтори», «Колечко», «Рыцарь, дракон и принцесса»), упражнения на расслабление.

На основании вышеизложенного были разработаны подвижные игры и игровые упражнения в заданиях с несколькими вариантами сложности, направленные на совершенствование отдельных двигательных качеств.

На уроках по физической культуре в начальной школе комплексно решаются, взаимосвязанные задачи: об-

разовательного, оздоровительного и воспитательного характера. Для управления учебным процессом, дифференцированного подхода в практической деятельности, учитель должен осуществлять контроль за физической подготовленностью школьников и процессами адаптации к требованиям школьной программы. Для активизации самостоятельной деятельности на уроке, учитель должен готовить себе помощников. Помощников можно выбрать на основании наблюдения за поведением учащихся в процессе подвижных игр. При проведении подвижных игр учитель или тренер привлекает помощников, иногда это могут быть дети, которые по состоянию здоровья не могут выполнять двигательную нагрузку, они могут следить за соблюдением правил, подсчитывать очки, получаемые командами в игре, а также раздать и расставлять оборудование [6,7,8,9]. В роли помощников, в течение учебного года должны побывать все ученики класса, так как, оказывая помощь учителю, они лучше запоминают правила и способствуют хорошей дисциплине. Также, желательно чаще менять водящего, чтобы развивать элементарные организаторские навыки. В начальных классах надо выбирать водящих в соответствии со способностями детей или путем расчета до условного числа.

В настоящее время процесс социализации личности в начальной школе приобретает первостепенное значение. Учителям физической культуры необходимо включать в урок большое количество разнообразных подвижных игр, выстроенных в определенную структуру от сюжетных игр с речитативом («Хитрая лиса», «Два Мороза», «Охотники и утки»), которые лучше применять в детских садах и в группах продленного дня, к играм с элементами спорта. Это будет способствовать развитию творческого потенциала ребенка, его врожденных задатков, познавательного интереса.

Таким образом, разработка и внедрение программы подвижных игр является актуальной проблемой.

В связи с этим нами была разработана программа по подвижным играм в соответствии с задачами уроков физической культуры во втором классе, прошедшая апробацию на базе школы ГБОУСОШ No 14 «Центр образования» им. Н.Ф. ШUTOVA городского округа Сызрань, Самарской области с 2015 по 2016 год.

В исследовании приняли участие 2 группы по 25 человек: в экспериментальную группу (ЭГ) вошли ученики 2-А класса (8-9 лет), которые занимались по специальной программе, в контрольную группу (КГ) вошли ученики 2-Б класса, которые занимались по стандартной школьной программе.

Для увеличения интереса и концентрации внимания младших школьников мы включили в учебный процесс подвижные игры в каждую часть. В подготовительной части это игровые задания (строевые упражнения, сочетание различных видов ходьбы и бега с использованием различных сигналов, комплексы ОРУ с предметами). В основную часть были включены: полоса препятствий и подвижные игры различной интенсивности. В заключительную часть урока включили малоподвижные игры на внимание («Запрещенное движение», «Повтори», «Колечко», «Рыцарь, дракон и принцесса»), упражнения на расслабление.

При внедрении экспериментальной методики в работу с детьми младшего школьного возраста использовались гибкие методы и средства обучения для детей с различным уровнем развития двигательных и психических способностей (игровые задания для мальчиков и девочек, индивидуальные домашние задания).

В работе с детьми контрольной группы на занятиях по физической культуре использовались комплексы упражнений по стандартной школьной программе.

Для определения успешности внедрения экспериментальной программы по подвижным играм в процессе обучения у учащихся начальных классов проведен сравнительный анализ результатов, полученных в КГ и ЭГ

по показателям «челночный бег (3x10 м)» на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Сравнительный анализ средних результатов двигательного теста в начале эксперимента у учащихся 2-го класса контрольной и экспериментальной групп не выявило достоверных различий показателей ( $P > 0,05$ ). Однако после проведения эксперимента мы обнаружили достоверные различия в пользу ЭГ по данному тесту ( $P < 0,05$ ).

Анализируя результаты исследовательской работы, можно сказать, что использование подвижных игр на уроках физической культуры будет способствовать увеличению двигательно-познавательной активности детей младшего школьного возраста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Назаренко Н.Н. Подходы к формированию основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста // Наука и образование в 21 веке Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 6 частях. ООО «АР-Консалт». 2015. С. 38-42.

2. Подвижные игры: учебник / Л. В. Былеева [и др.]. - Гриф УМО. - Москва: Физическая культура, 2007. - 283 с.

3. Популо Г.М. Использование нетрадиционных средств, форм и методов организации физкультурно-оздоровительной деятельности//Физическая культура в школе. - 2014. - №8. - С. 46-49.

4. Силберг Дж. 300 трёхминутных развивающих игр : для детей от 2 до 5 лет / Силберг Дж. – Минск: Попурри, 2004. - 191 с.

5. Современная гимнастика. Проблемы, тенденции, перспективы [Электронный ресурс]: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции/ А.Н. Дитятин [и др.].—

Электрон. текстовые данные.— СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2013.— 159 с.

6. Формирование системы непрерывного физического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Н.Г. Михайлов [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Московский городской педагогический университет, 2011.— 132 с.

7. Шальнов, В.А. Общая и специальная физическая подготовка футболистов в учебно-тренировочном процессе / В.А. Шальнов. - Ульяновск: УлГТУ, 2009. - 22 с.

8. Швыков И.А. Футбол в школе. - М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2002. - 144 с.

9. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. [Электронный ресурс] — Электрон. дан. — Минск : «Вышэйшая школа», 2015. — 287 с.

*Статья поступила в редакцию 13.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



УДК 377

**МОНИТОРИНГ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

© 2017

**Нефедова Наталья Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогике и психологии, методист*Первый московский образовательный комплекс  
(129282, Россия, Москва, ул. Тихомирова 10-1, kasper0013@mail.ru)*

**Аннотация.** В работе обоснована роль, принципы и условия проведения мониторинга в развитии общепрофессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования; дан комплекс методов диагностики, результативности; определены составляющие мониторинга как средства для определения уровня сформированности общепрофессиональных компетенций студентов колледжа. Цель работы – представить различные подходы к мониторингу и диагностике исследуемого процесса. В статье подробно описаны три из них: системный, методический и технологический. Содержание общепрофессиональных компетенций обусловлено ее компонентным составом. Автор предлагает уровневую характеристику компонентов сформированности общепрофессиональных компетенций будущего специалиста в колледже: когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического. Каждый компонент содержит систему критериев и показателей. Объектом мониторинга общепрофессиональных компетенций являются динамические качества личности педагога и студента. Современные технологии образования должны обеспечивать диагностику сформированности общепрофессиональных компетенций, а традиционные способы контроля уже не могут в полной мере показать уровень сформированности общепрофессиональных компетенций. На примере Первого Московского образовательного комплекса раскрыта процедура и основные этапы мониторинга. Предложенные методики проведения мониторинга позволяют проследить динамику формирования и развития общепрофессиональных компетенций обучающихся в колледже, и способствует формированию профессионально значимых качеств; самореализации в профессиональной сфере.

**Ключевые слова:** колледж, общепрофессиональные компетенции, студент, педагог, мониторинг, диагностика, подходы, принципы, условия, критерии, показатели; системный, методический, технологический подходы.

**MONITORING THE FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES  
OF COLLEGE STUDENTS**

© 2017

**Nefedova Natalia Anatolievna**, candidate of pedagogical Sciences, docent of Department  
of pedagogics and psychology, Methodist*First Moscow educational complex  
(129282, Russia, Moscow, Tikhomirova str. 10-1, kasper0013@mail.ru)*

**Abstract.** This work substantiates the role, principles and conditions of carrying out monitoring in the development of professional competences of students of secondary professional education given the complex of methods of diagnostics, performance; identified components of the monitoring as a means of identifying the level of formation of professional competencies of College students. The aim of this work is to present different approaches to monitoring and diagnosis of the process under study. The article describes three of them: systemic, methodological and technological. The content of the General professional competences due to its composition. The author offers a level of characterization of components of formation of professional competences for future specialist in College: cognitive, motivational and evaluative, activity and practice. Each component contains a system of criteria and indicators. The object of monitoring professional competence are the dynamic qualities of the personality of the teacher and the student. Modern technologies education must provide for the diagnosis of formation professional competences and the traditional control methods can not fully show the level of formation of professional competencies. For example, the First Moscow educational complex a procedure and the main stages of monitoring. The proposed method of monitoring allows to trace the dynamics of formation and development of professional skills of students in the College and contributes to the formation of professionally significant qualities; self-realization in the professional sphere.

**Keywords:** College, professional competence, student, teacher, monitoring, diagnostics, approaches, principles, conditions, criteria, and indicators; system, methodological, and technological approaches.

Развитие общепрофессиональных компетенций в наше время занимает первоочередное место в процессе становления будущего специалиста среднего звена. Исследования последних лет показали, что можно говорить о двух уровнях среднего образования на современном этапе: первый – ведущий к университетскому образованию, и, второй, профессиональный, ведущий непосредственно в мир рабочих специальностей [1, с. 23, 34].

Теоретический анализ и систематизация психолого-педагогических источников позволили определить степень изученности проблемы мониторинга при формировании общепрофессиональных компетенций студентов колледжа.

В современной науке проблемам формирования ключевых и профессиональных компетенций в ходе подготовки будущего специалиста в учреждениях среднего профессионального образования уделялось много внимания. Это работы Л.И. Анищевой, В.А. Анищенко, О.Н. Арефьева, В.А. Гусева, Л.В. Елагиной, О.Л. Назаровой, В.С. Суворова, О.М. Дементьевой, И.Е. Завадской, Ю.А. Читаевой и др. В них внимание было акцентировано на многоуровневой подготовке компетентных специалистов в колледже, их общепрофессиональных компетен-

ций и др. сторон развития профессионального становления личности [2, с. 113].

Наше исследование опирается на труды по проблемам реализации компетентностного подхода в процессе обучения и воспитания (А.В. Баранников, А.Е. Бермус, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Т.В. Иванова, А.В. Хуторской, Д.Б. Эльконин и др.); работы по психолого-педагогической диагностике (М.Я. Басов, А.Л. Венгер, К.М. Гуревич и др.) [1, с. 67].

Отмечая ценность проведенных исследований, необходимо подчеркнуть, что проблемам мониторинга формирования общепрофессиональных компетенций в учреждениях среднего профессионального образования не уделено должного внимания в научной литературе. Поэтому цель работы – представить различные подходы к мониторингу и диагностике исследуемого процесса.

Анализ образовательной деятельности колледжа позволяет рассматривать его как открытую организованную образовательную среду, в которой происходит процесс профессионального становления личности студента, формирования компетенций, в числе которых – общепрофессиональные [3, с. 67].

Общепрофессиональные компетенции – специфиче-

ский объект мониторинга, ориентированы:

- на получение объективной оценки качественной результативности стимулирование инноваций в педагогическом процессе, обновление программ;

- выявление новых запросов, ценностей общества, его членов (разных социальных групп), изменений в социуме;

- на качественные инновационные изменения в позициях студентов и педагогов.

Анализ исследовательской литературы и деятельность автора в учреждении среднего профессионального образования позволил выявить существенные противоречия между: необходимостью внедрения системного мониторинга формирования общепрофессиональных компетенций и недостаточной разработанностью их содержания и структуры; потребностью в системной организации процесса формирования профессиональных компетенций студентов и недостаточным педагогическим обоснованием внедряемой педагогической модели [2, с. 112].

Актуальность проведения мониторинга для определения уровня сформированности общепрофессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования (СПО) обусловлена несколькими причинами. Во-первых, многие сложности, которые испытывают сегодня средние профессиональные образовательные учреждения в организации обучения и воспитания студентов связаны с неумением увидеть потенциал мониторинга как образовательного ресурса СПО.

Во-вторых, в профессиональной деятельности в образовательного учреждения должен присутствовать четкий механизм отслеживания эффективности самого процесса и эффективности сформированности общепрофессиональных компетенций [1, с. 54, 76].

Современные технологии образования должны обеспечивать диагностику сформированности общепрофессиональных компетенций, а традиционные способы контроля уже не могут в полной мере показать уровень сформированности общепрофессиональных компетенций. В условиях модернизации российского образования необходимо применение новых технологий диагностики в условиях многоуровневого образования [2, с. 67]. Данные анализа сформированности общепрофессиональных компетенций в СПО подводят к необходимости выявления механизма, с помощью которого возможно определить результативность, эффективность в образовательной деятельности СПО. Этот механизм – совокупность взаимосвязанных методов, средств, приемов диагностики, с помощью которых можно выявить состояние и результаты становления и развития общепрофессиональных компетенций. Диагностика общепрофессиональных компетенций включает в себя три группы характеристик:

I – структурирующая, включает в себя: требования образовательных стандартов по соответствующей учебной дисциплине;

II – диагностирующая, определяет содержание диагностики с учетом типологии общепрофессиональных компетенций; разработку тестовых измерителей для входного, текущего и итогового видов контроля;

III – управляющая и корректирующая, дополняет и связывает все элементы методики диагностики общепрофессиональных компетенций. Степень корректировки зависит от результатов оценки сформированности общепрофессиональных компетенций [1, с. 54].

Рассмотрим основные подходы к диагностике, моделированию и мониторингу процесса формирования общепрофессиональных компетенций.

Системный подход.

Обоснование системного подхода проводилось при анализе работ Л. де Калувэ, Э. Маркса, М.Петри. В рамках этого мониторинг рассматриваем как систему отслеживания качественных результатов и перспектив формирования общепрофессиональных компетенций

студентов в образовательной деятельности учреждения, совокупность методов, форм, приемов диагностирования результативности функционирования основных субъектов образовательной деятельности в их взаимосвязях, в конкретном времени, пространстве, в реальной практике. Мониторинг учитывает динамичность, зависимость от внутренних и внешних факторов, личности индивидуальных субъектов; систему педагогической управления, стимулирующую педагога к рефлексии личного педагогического опыта, самообразованию, самоопределению личностно-профессиональной позиции.

Разработка и апробация принципов и процедур системного мониторинга направлена не только на развитие личности студента как основного субъекта диагностирования, но и на сформированность профессиональной позиции педагога и создание программного обеспечения процесса формирования общепрофессиональных компетенций студентов.

Методический подход к оценке уровня сформированности компетенций основан на измерении динамических параметров профессиональных компетенций педагога с учетом динамики основных факторов внешней среды, участия в процессах оценки внешних заинтересованных сторон [4, с. 23].

В рамках методического подхода к оценке уровня развития новых компетенций педагога мы применяли следующие методы: структурированное интервью, независимое тестирование, оценку стейкхолдерами (профессиональным сообществом, сообществом выпускников вуза и пр.), а также «Оценочный лист приращения компетенций» и «Индивидуальную карту развития компетенций». Данные методы были направлены на изучение динамики в развитии научно-исследовательской деятельности кафедры и практикоориентированности образовательного процесса (индикаторы: увеличение публикаций, количество тем НИР, динамика призовых мест студентов в конкурсах, конференциях и т.д.) [4, с. 67].

Выявлена прочная связь между рейтинговыми достижениями студентов (доля трудоустроенных по специальности выпускников; число подготовленных специалистов по заказам организаций, оценивших уровень их компетенций как удовлетворительный и др.) и ростом компетенций педагога [5, с. 27].

3.Технологический подход предполагает использование новых информационных технологий при разработке системы диагностирующего мониторинга на основе внедрения компьютерного тестирования и рейтинговой системы. Данный мониторинг проводится с применением индивидуальных электронных карточек учащихся с их личностными характеристиками, психологическими особенностями, увлечениями и индивидуальными заданиями; электронного банка данных изменяющихся параметров по формированию общепрофессиональных компетенций студентов.

Мониторинг с использованием информационных технологий включает в себя:

1. Банк тестовых заданий для диагностики общепрофессиональных компетенций, способствующие успешному формированию профессиональных компетенций.

2. Применение многоуровневых тестов и автоматическое фиксирование результатов в базе данных.

3. Компьютерную процедуру проведения мониторинга, позволяющую систематизировать и сохранять полученные результаты [6, с. 77].

Информационные технологии позволяют получить оперативно обратную связь от обучающихся; оценить готовность студентов к различным диагностическим «средам»; своевременно провести корректировку полученных результатов.

Использование информационных технологий требует тьюторского сопровождения студентов дистанционной формы обучения (включая неформальное он-лайн общение, консультации для поддержания эмоционального микроклимата в группе); проведения систематиче-

ского компьютерного тестирования на протяжении всего процесса обучения.

В ходе исследования в Московском образовательном комплексе №1 был сформирован комплекс критериев и показателей эффективности мониторинга развития общепрофессиональных компетенций студентов.

Рассмотрим систему показателей и соответствующих критериев сформированности ОПК студентов колледжа:

- информационный (навык самостоятельно находить информацию и др.),
- технический (умение делать расчет и делать выводы и пр.),
- познавательный (навык анализировать и систематизировать, обобщать информацию и др.)
- общий (формирование ценностных ориентаций на обучение, мотивация в развитии ОПК) [7, с. 86].

Критерии сформированности ОПК преимущественно отражают интерес к процессу обучения (информационный компонент ОПК) и мотивацию при изучении и применении знаний и умений в типовой, измененной и творческой ситуации (технический и когнитивный компонент ОПК), а также наличие профессионально-ценностных ориентаций (общий компонент ОПК) [1, с. 117]. В процессе исследования разработана уровневая характеристика компонентов сформированности общепрофессиональных компетенций будущего специалиста в колледже: когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностно-практического. Каждый компонент рассматривается с учетом уровневых характеристик. [7, с. 167]. Данная методика стимулирует интенсивность работы преподавателей и студентов, индивидуализирует контроль знаний и умений, позволяет объективнее подойти к оценке результатов, проследить динамику усвоения знаний каждым учащимся, дифференцировать значимость оценок (самостоятельно выполненная работа или под руководством, творческая или исполнительская, по инициативе педагога или по собственной, выполненная в рамках итогового контроля или текущего), инициирует творческую деятельность учащихся.

Диагностика, реализуемая в образовательных учреждениях, строится на принципах, наиболее полный перечень которых содержится в работе Н.К. Голубева и Б.П. Битинаса [8, с.56]. Авторы выделяют: принцип обратной связи (анализ педагогических действий, выявление оптимальных вариантов педагогических решений, управление процессом), принцип соотношения достигнутых результатов с показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности; воспитательно-побуждающий принцип (активное включение субъектов в процессе диагностики в реальную деятельность, систему сложившихся отношений); коммуникативный и конструктивный принцип (определение индивидуально-типологических особенностей субъектов в процессе их взаимодействия, а также в процессе достижения результата); принцип информированности участников процесса (информирование о результатах диагностики всех субъектов процесса); прогностический принцип (определение перспективы развития диагностируемого объекта).

Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективную реализацию этих принципов являются:

- а) создание инновационной образовательной среды на основе социального партнерства колледжа и предприятий;
- б) использование возможностей межпредметных связей дисциплин общепрофессионального и социально-гуманитарного циклов;
- в) актуализация связи профессионально направленных интересов и склонностей студентов с содержанием профессиональной подготовки;
- г) реализация системы педагогической поддержки студентов в образовательном процессе колледжа;
- д) оптимизация деятельности методической службы колледжа [1, с. 76].

В процессе исследования в соответствии с его целями получены следующие результаты и выводы. Объектом мониторинга общепрофессиональных компетенций являются качества личности педагога и студента в динамике их развития. Поскольку составляющие общепрофессиональных компетенций могут формироваться и развиваться неравномерно, оптимальной системой их контроля является педагогический мониторинг, при условии создания позитивного общения и взаимодействия педагога и студента. Предложенные подходы, принципы и условия реализации мониторинга позволяют проследить динамику формирования и развития общепрофессиональных компетенций обучающихся в колледже и способствуют их самореализации в профессиональной сфере [9, с. 127].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ярошенко Т.В. Педагогический мониторинг в образовательном процессе прогимназии. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Майкоп, 2003. – 148 с.
2. Белова Г.М. Метрология, стандартизация, сертификация : метод. указ. к лаб. работам для студентов оч. и заоч. обучения по специальности / М-во сел. хоз-ва Рос. Федерации, Федерал. гос. образовател. учреждение высш. проф. образования «Ижев. гос. с.-х. акад.» ; сост.: П. Н. Покоев, Г. М. Белова, С. И. Юран. – Ижевск: Ижев. ГСХА, 2006. – 47 с.
3. Фахертдинова Д.И., Фахертдинова А.И. Компьютерное тестирование как инновационная форма вступительных экзаменов по физике в Казанском государственном архитектурно-строительном университете. Казанский педагогический журнал. №12 (2010).
4. Заика М.М. Оценка уровня развития компетенций персонала в корпоративной системе управления знаниями: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.05 / Заика Мария Михайловна; [Место защиты: Сиб. акад. финансов и банковского дела]. Новосибирск, 2012. – 24 с.
5. Шуйцев А.М. Методика диагностики профессиональных компетенций будущих учителей физики на основе современных информационных технологий [Электронный ресурс]: научная библиотека диссертаций и авторефератов. – Режим доступа: <http://www.dissertat.com/content/metodika-diaagnostiki-professionalnykh-kompetentsii-budushchikh-uc>
6. Алиева Л.В и др. Диагностика и мониторинг студенческого самоуправления высшего учебного заведения. – М.: Издательство Академии МНЭПУ, 2009.
7. Желтов П.В. Формирование базовых профессиональных компетенций будущего специалиста-техника в колледже. Диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 Пенз. гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского]. – Пенза, 2011. – 222 с.
8. Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. - М.: Педагогика, 1989.- 160с.
9. Современный воспитательный процесс в образовательных организациях /Алиева Л.В., Афанасьева Е.Г., Бейлина Н.С., Лившиц Ю.А., Кустов Ю.А., Нефедова Н.А., Писаренко Д.А., Руденко И.В. В 2 частях : научный доклад / Тольятти, 2015. Том Часть 1. С.48.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательной деятельности образовательной организации» № 15-06-10308.*

*Статья поступила в редакцию 01.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378

## НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА С ЦЕЛЬЮ ПОСЛЕДУЮЩЕГО ВЫПОЛНЕНИЯ ИМ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ

© 2017

**Одарич Ирина Николаевна**, преподаватель  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: [odarich28@gmail.com](mailto:odarich28@gmail.com))  
**Коростелев Александр Алексеевич**, доктор педагогических наук  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица Горького, 65/67, e-mail: [kaa1612@yandex.ru](mailto:kaa1612@yandex.ru))

**Аннотация.** Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, у бакалавров строительного профиля должны быть сформированы виды профессиональной деятельности с соответствующими им профессиональными компетенциями. Совокупность данных видов профессиональной деятельности способствует достижению готовности будущих бакалавров-инженеров к осуществлению профессиональной деятельности. Однако, профессиональное образование недостаточно ориентировано на перспективные и текущие потребности рынка труда, выпускнику требуется длительная адаптация при трудоустройстве. Поэтому подготовку студентов строительного профиля необходимо осуществлять с учетом требований профессиональных стандартов. Профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» описывает три обобщенные трудовые функции – А, В и С, каждая из которых соответственно включает семь, восемь и девять трудовых функций. Выполнение соискателем обобщенных трудовых функций профессиональных стандартов возможно лишь в том случае, если уточнена их сущность, содержание и взаимосвязь с профессиональными компетенциями. В статье взаимосвязь профессиональных компетенций и трудовых функций показана в рамках дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции», на примере двух разделов. Компетентностно-ориентированные учебно-методические модули программы дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» направлены на формирование профессиональных компетенций бакалавра с целью последующего выполнения им трудовых функций.

**Ключевые слова:** федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, профессиональный стандарт «Организатор строительного производства», профессиональные компетенции и трудовые функции.

## DIRECTION OF THE TRAINING PROCESS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE BACHELOR WITH THE PURPOSE OF THE FOLLOWING THEIR IMPLEMENTATION OF THEIR LABOR FUNCTIONS

© 2017

**Odarich Irina Nikolaevna**, teacher  
*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: [odarich28@gmail.com](mailto:odarich28@gmail.com))  
**Korostelev Aleksandr Alekseevich**, doctor of pedagogical sciences  
*Samara State University of Social Sciences and Humanities*  
(443099, Russia, Samara, Gorkogo street, 65/67, e-mail: [kaa1612@yandex.ru](mailto:kaa1612@yandex.ru))

**Abstract.** According to the federal state educational standard of higher education, the bachelors of the construction profile should be formed with types of professional activity with the corresponding professional competences. The combination of these types of professional activities contributes to the achievement of the readiness of future bachelors engineers to carry out their professional activities. However, vocational education is not sufficiently focused on the prospective and current needs of the labor market, the graduate needs a long-term adaptation in job placement. Therefore, the preparation of students of the building profile must be carried out taking into account the requirements of professional standards. Professional standard “Organizer of construction production” describes three generalized labor functions - A, B and C, each of which respectively includes seven, eight and nine labor functions. The fulfillment by the competitor of the generalized labor functions of professional standards is possible only if their essence, content and relationship with professional competences are specified. In the article, the relationship between professional competencies and labor functions is shown within the framework of the discipline “Reinforced concrete and stone structures”, using the example of two sections. Competent-oriented educational and methodological modules of the discipline program “Reinforced concrete and stone structures” are aimed at forming the professional competencies of the bachelor with the purpose of the subsequent performance of labor functions.

**Keywords:** federal state educational standard of higher education, professional standard “Organizer of construction production”, professional competencies and labor functions.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.03.2015 N 201 утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) (Зарегистрирован в Минюсте России 07.04.2015 N 36767) [1].

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, включает: инженерные изыскания, проектирование, возведение, эксплуатация, обслуживание, мониторинг, оценка, ремонт и реконструкция зданий и сооружений; инженерное обеспечение и оборудование строительных объектов и городских территорий, а также объектов транспортной инфраструктуры; применение машин, оборудования и технологий для строительного-монтажных работ, работ по эксплуатации и обслуживанию зданий и сооружений, а также для производства строительных материалов, изде-

лий и конструкций; предпринимательскую деятельность и управление производственной деятельностью в строительной и жилищно-коммунальной сфере, включая обеспечение и оценку экономической эффективности предпринимательской и производственной деятельности; техническую и экологическую безопасность в строительной и жилищно-коммунальной сфере.

Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, являются: промышленные, гражданские здания, инженерные, гидротехнические и природоохранные сооружения; строительные материалы, изделия и конструкции; системы теплогазоснабжения, электроснабжения, вентиляции, водоснабжения и водоотведения зданий, сооружений и населенных пунктов; природоохранные объекты и объекты природной среды, взаимодействующие со зданиями и сооружениями; объекты недвижимости, земельные участки, городские территории, объекты транспортной

инфраструктуры; объекты городской инфраструктуры и жилищно-коммунального хозяйства; машины, оборудование, технологические комплексы и системы автоматизации, используемые при строительстве, эксплуатации, обслуживании, ремонте и реконструкции строительных объектов и объектов жилищно-коммунального хозяйства, а также при производстве строительных материалов, изделий и конструкций.

*Виды профессиональной деятельности*, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата:

- изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК);
- производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ);
- экспериментально-исследовательская (ЭИ);
- монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ);
- предпринимательская (ПД).

Согласно ФГОС ВО при формировании всех видов профессиональной деятельности у выпускника должны быть сформированы суммарно двадцать две профессиональные компетенции. Поскольку основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций, в научной, психолого-педагогической литературе, в исследованиях и практике, уже широко используются термины компетенция и компетентность [2-8].

Однако, согласно принятому в мае 2012 года Президентом РФ Национальному плану развития профессиональных стандартов, на данный момент введено в действие порядка 100 профстандартов в области строительства, реконструкции и капитального ремонта, каждый из которых описывает определенный вид профессиональной деятельности, отличный от любого вида профессиональной деятельности федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата).

Утвержденный и зарегистрированный в Минюсте России 19.12.2014 №35272 профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» [9] описывает вид профессиональной деятельности – организацию строительного производства. В результате освоения программы бакалавриата, согласно данной функциональной карте вида профессиональной деятельности, выпускник (соискатель) может претендовать на соответствие конкретной квалификации - мастера, прораба или начальника участка строительства. Данные должности определяют каждая из трех обобщенных трудовых функций (А, В и С).

Профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» все обобщенные трудовые функции описывает различными трудовыми функциями, с соответствующими им трудовыми действиями, необходимыми умениями и необходимыми знаниями, отличными от профессиональных компетенций ФГОС ВО:

- А – организация производства однотипных строительных работ – А/01.4 - А/07.4;
- В – организация производства строительных работ на объекте капитального строительства – В/01.5 - В/08.5;
- С – организация строительного производства на участке строительства (объектах капитального строительства) – С/01.6 - С/09.6.

Совокупность видов профессиональной деятельности согласно ФГОС ВО (*изыскательская и проектно-конструкторская, производственно-технологическая и производственно-управленческая, экспериментально-исследовательская, монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная, предпринимательская*) со всеми обозначенными компетенциями способствует достижению готовности будущих бакалавров-инженеров к осуществлению профессиональной деятельности. В связи с

тем, что профессиональное образование недостаточно ориентировано на перспективные и текущие потребности рынка труда по организации инженерных изысканий, архитектурно-строительному проектированию, по организации строительства, сформированные в высшем образовательном учреждении виды профессиональной деятельности совместно с профессиональными компетенциями, требуют длительной адаптации при трудоустройстве. Поэтому и необходимо подготовку студентов строительного профиля осуществлять не только согласно обозначенным в федеральном образовательном стандарте высшего образования *профессиональным компетенциям*, но и с учетом требований профессиональных стандартов, то есть с учетом последующего выполнения соискателем *трудовых функций*, что возможно лишь в том случае, если уточнена их сущность, содержание и взаимосвязь.

Формирование профессиональных компетенций в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) и трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» должно происходить в процессе всего учебного плана обучения студентов по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) [10, 11, 12], однако мы рассматриваем их формирование в рамках дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции». Выполним взаимосвязь профессиональных компетенций, и трудовых функций, в рамках раздела введения дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» (таблица 1).

Таблица 1 – Профессиональные компетенции и трудовые функции, формируемые при изучении раздела «Введение» дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции»

Раздел, модуль	
Введение. Сущность железобетона. Достоинства и недостатки	
Профессиональные компетенции согласно ФГОС ВО	
ЭИ (ПК-13): знание научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по профилю деятельности.	
Трудовые функции согласно ПОСП	
С/06.4: Внедрение системы менеджмента качества на участке строительства	В/06.5: Повышение эффективности производственно-хозяйственной деятельности при строительстве объекта капитального строительства
Трудовые действия	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Планирование и контроль выполнения работ и мероприятий по внедрению системы менеджмента качества строительного производства;</li> <li>• Анализ и оценка эффективности внедрения системы менеджмента качества строительного производства;</li> <li>• Оптимизация строительного производства на основании требований и рекомендаций системы менеджмента качества.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Определение основных факторов, планирование и контроль выполнения мероприятий повышения эффективности производственно-хозяйственной деятельности и производительности труда на объекте капитального строительства;</li> <li>• Оптимизация использования материально-технических и иных ресурсов производства строительных работ, снижение непроизводительных издержек;</li> <li>• Повышение уровня механизации и автоматизации строительных работ, внедрение новой техники;</li> <li>• Рационализация методов и форм организации труда;</li> <li>• Техно-экономический анализ результатов мероприятий повышения эффективности производственно-хозяйственной деятельности на объекте капитального строительства.</li> </ul>
Необходимые умения	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Анализировать и обобщать опыт строительного производства;</li> <li>• Разрабатывать локальные нормативные технические документы (стандарты организации) в области организации строительного производства;</li> <li>• Осуществлять оценку соответствия процессов и результатов строительного производства требованиям локальных нормативных технических документов (стандартов организации).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Осуществлять технико-экономический анализ производственно-хозяйственной деятельности при производстве строительных работ на объекте капитального строительства;</li> <li>• Разрабатывать и планировать мероприятия по повышению эффективности производственно-хозяйственной деятельности;</li> <li>• Осуществлять расчет экономического эффекта от оптимизации использования материально-технических ресурсов, повышения уровня механизации и автоматизации, рациональных методов и форм организации труда при производстве строительных работ.</li> </ul>
Необходимые знания	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Требования законодательства РФ в сфере технического регулирования в строительстве;</li> <li>• Основы системы менеджмента качества и особенности ее внедрения в строительном производстве;</li> <li>• Порядок разработки и оформления локальных нормативных технических документов (стандартов организации);</li> <li>• Средства и методы документальной и инструментальной оценки соответствия требованиям стандартов организации;</li> <li>• Основные методы метрологического обеспечения инструментальной оценки соответствия требованиям стандартов организации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Методы технико-экономического анализа производственно-хозяйственной деятельности при производстве строительных работ;</li> <li>• Основные факторы повышения эффективности производства строительных работ;</li> <li>• Методы и средства организационной и технологической оптимизации производства строительных работ;</li> <li>• Перспективные организационные, технологические и технические решения в области производства строительных работ.</li> </ul>

Успешная профессиональная подготовка будущих бакалавров строительного профиля, способных к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности в соответствии с подтвержденным профессиональным экзаменом уровнем квалификации согласно требованиям профессионального стандарта

«Организатора строительного производства», возможна при разработке и внедрении в образовательный процесс структурно-функциональной модели как средства обеспечения эффективности формирования профессиональных компетенций студентов [13]. Разработанная и научно-обоснованная структурно-функциональная модель формирования профессиональных компетенций у студентов бакалавриата строительного профиля представляет собой взаимосвязь целевого, содержательного, технологического, результирующего и профессионального блоков.

Содержательный блок включает реализацию дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» по формированию профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), для последующего осуществления трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом организатора строительного производства (ПСОСП).

В рамках раздела - введение дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» (рисунок 1) уточнена сущность, содержание и взаимосвязь профессиональных компетенций и необходимых знаний и умений при выполнении трудовых функций согласно ПСОСП.

Неотраженные трудовые действия трудовых функций В/06.5 и С/06.6 на рисунке 1, но описанные в таблице 1 полностью зависят от необходимых знаний и умений данных трудовых функций, поскольку при сформированных знаниях и умениях соискатель на должность мастера, прораба или начальника участка сможет выполнять и трудовые действия, обозначенные в профессиональном стандарте.

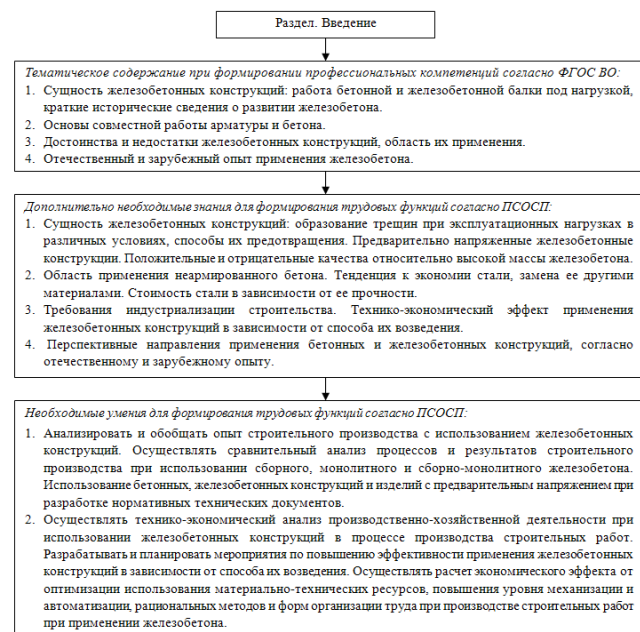


Рисунок 1 – Формирование профессиональных компетенций и необходимых знаний и умений трудовых функций при реализации дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции»

Рассмотрим профессиональные компетенции и трудовые функции, формируемые в рамках раздела 6 темы 6.1 – «Принципы компоновки железобетонных конструкций» дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» (таблица 2).

В таблице 2 по сравнению с таблицей 1 описаны необходимые знания и умения, трудовые действия только трудовой функции С/01.6 - Подготовка строительного производства на участке строительства, поскольку трудовые функции В/01.5 и С/01.6 аналогичны. Разница данных функций заключается в масштабе производства

строительных работ, в одном случае это объект капитального строительства, в другом - участок строительства, что характеризуется уровнями их квалификации – 5 и 6.

Таблица 2 - Профессиональные компетенции и трудовые функции формируемые при изучении раздела 6 дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции»

Раздел, модуль
Раздел 6. Общие принципы проектирования железобетонных конструкций зданий. Конструкция плоских перекрытий
Подраздел, тема
6.1. Принципы компоновки железобетонных конструкций. Конструктивные схемы. Деформационные швы. Типизация и унификация стыков и концевые участки элементов сборных конструкций.
Профессиональные компетенции согласно ФГОС ВО
ИПК (ИК-1): знание нормативной базы в области инженерных изысканий, принципов проектирования зданий, сооружений, инженерных систем и оборудования, планировки и застройки населенных мест; ПК (ПК-22): способность к разработке мероприятий повышения инвестиционной привлекательности объектов строительства и жилищно-коммунального хозяйства.
Трудовые функции согласно ПСОСП
С/01.6: Подготовка строительного производства на участке строительства (В/01.5: Подготовка к производству строительных работ на объекте капитального строительства)
Трудовые действия трудовой функции С/01.6
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Входной контроль проектной документации по участку строительства, организации входного контроля проектной документации по объектам капитального строительства;</li> <li>• Оформление разрешений и допусков, необходимых для производства строительных работ на участке строительства;</li> <li>• Планирование и контроль выполнения подготовки и оборудования участка строительства;</li> <li>• Планирование строительного производства на участке строительства.</li> </ul>
Необходимые умения трудовой функции С/01.6
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Осуществлять проверку комплексности и качества оформления проектной документации, оценивать соответствие содержащейся в ней технической информации требованиям нормативной технической документации;</li> <li>• Применять нормативно-техническую и проектную документацию при планировании и распределении производственных ресурсов;</li> <li>• Подготавливать документы для оформления разрешений и допусков для производства строительных работ на участке строительства, в том числе в опасных зонах;</li> <li>• Разрабатывать планы (сетевые, объектовые, календарные) строительного производства;</li> <li>• Производить расчеты соответствия объемов производства строительных работ нормативным требованиям к трудовым и материально-техническим ресурсам;</li> <li>• Определять состав и объемы вспомогательных работ по созданию инфраструктуры участка строительства (средства связи и диспетчеризации, транспортные коммуникации и инженерные сети, бытовые помещения).</li> </ul>
Необходимые знания трудовой функции С/01.6
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Требования законодательства Российской Федерации к составу, содержанию и оформлению проектной документации;</li> <li>• Требования технической документации к организации строительного производства;</li> <li>• Состав и порядок подготовки документов для оформления разрешений и допусков для строительного производства;</li> <li>• Технологии производства различных видов строительных работ;</li> <li>• Особенности строительного производства на опасных, технических сложных и уникальных объектах капитального строительства;</li> <li>• Требования законодательства Российской Федерации к порядку обустройства и подготовки строительных площадок (внутриплощадочных подготовительных работ);</li> <li>• Способы и методы планирования строительного производства (сетевое планирование, календарное планирование, проектное планирование, сводное планирование).</li> </ul>

В таблице 2 по сравнению с таблицей 1 описаны необходимые знания и умения, трудовые действия только трудовой функции С/01.6 - Подготовка строительного производства на участке строительства, поскольку трудовые функции В/01.5 и С/01.6 аналогичны. Разница данных функций заключается в масштабе производства строительных работ, в одном случае это объект капитального строительства, в другом - участок строительства, что характеризуется уровнями их квалификации – 5 и 6.

В рамках раздела 6 «Общие принципы проектирования железобетонных конструкций зданий. Конструкция плоских перекрытий» дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции» (рисунок 2) уточнена сущность, содержание и взаимосвязь профессиональных компетенций и необходимых знаний и умений при выполнении трудовых функций согласно ПСОСП.

Аналогичным образом на рисунке 2 не показаны трудовые действия трудовой функции С/01.6 - Подготовка строительного производства на участке строительства профессионального стандарта «Организатор строительного производства».

Таким образом, для успешного прохождения соискателем (бакалавром) профессионального экзамена в центре оценки квалификаций на соответствие должности профессионального стандарта «Организатора строительного производства» (мастера, прораба или начальника участка для организации строительного производства) недостаточно в процессе обучения сформировать только виды профессиональной деятельности (профессиональные компетенции) согласно ФГОС ВО.

Для осуществления самостоятельной деятельности в профессиональной области, необходимо при подготовке студентов строительного профиля формирование у них профессиональных компетенций направленных на выполнение трудовых функций согласно профессиональному стандарту «Организатор строительного производ-

ства».

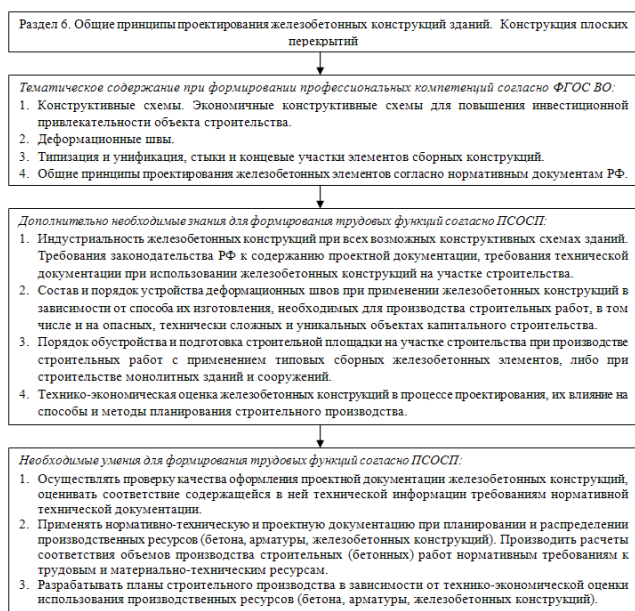


Рисунок 2 – Формирование профессиональных компетенций и необходимых знаний и умений трудовых функций при реализации дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции»

Готовность и способность выполнять трудовые функции, а следовательно и трудовые действия, зависят от полученных знаний и умений, поэтому для подготовки будущих бакалавров-инженеров уточнена сущность, содержание и взаимосвязь профессиональных компетенций и трудовых функций для каждого компетентностно-ориентированного учебно-методического модуля программы дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 201.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

3. Дорофеев, А. А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. А. Дорофеев // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 30-33.

4. Равен, Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социокibernетика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 170-204.

5. Равен, Дж. Кризис? Какой кризис? // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 84-111.

6. Огарёв, В. И. Компетентное образование: социальный аспект / В. И. Огарёв. - Санкт-Петербург : РАИ ИОВ, 1995. - 181 с.

7. Зубков А.Ф., Козлова Н.В., Назарова Н.В. Обоснование форм и процедур оценивания уровня сформированности компетенций студентов в образовательной деятельности вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 79-82.

8. Шкиль О.С. Профессиональная адаптация студентов в контексте компетентностного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 137-139.

9. Профессиональный стандарт. Организатор строительного производства / Утвержден приказом

Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. №930н.

10. Одарич, И.Н. Подготовка будущих бакалавров направления подготовки 08.03.01 строительство в контексте требований профессионального стандарта «Организатор строительного производства» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 114-119.

11. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.

12. Одарич И.Н. Формирование профессиональных компетенций по видам профессиональной деятельности бакалавров направления подготовки 08.03.01 строительство // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 173-176.

13. Одарич, И.Н. Опытнo-экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций бакалавров строительного профиля // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 142-147.

Статья поступила в редакцию 30.06.2017.  
Статья принята к публикации 25.09.2017.

УДК 37.013.2

## ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА УЧИТЕЛЯ-ЖЕНЩИНЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2017

Оруджева Тахмина Раджаб кызы, докторант  
Бакинский государственный университет

(1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23, e-mail: orujovatahmina@mail.ru)

**Аннотация.** Вопросы совершенствования управления образовательным процессом на разных уровнях представляют сегодня исключительный интерес также и в смысле того, работает ли учителем мужчина или женщина. В статье обобщены итоги проведенного исследования в школах Азербайджана с женщинами-педагогами средней школы, определены основные черты, свойственные им, как рядовым учителям или классным руководителям. Сравнены полученные результаты с данными по опросам учителей-мужчин. Полученные данные свидетельствуют о том, что на качество преподавания влияют полученные профессиональные знания, самообразование, жизненный и профессиональный опыт, возможности повышения уровня квалификации через специальные курсы. В то же время менталитет, социальное окружение, статус женщины в обществе, семья, возраст, опыт отражаются на качествах женщин-педагогов, как руководителей и организаторов учебного процесса. Как на мужчин, так и женщин влияют личностные качества, в том числе эмоционально-волевые качества.

**Ключевые слова:** стиль школьного руководства, учитель-женщина, учитель-мужчина, профессиональные и эмоционально-волевые качества, социальная среда, статус женщины.

## SPECIFIC MANAGEMENT STYLE OF THE FEMALE TEACHER IN MODERN TIMES

© 2017

Orujeva Tahmina Rajab, Doctoral Student  
Baku State University

(1148, Azerbaijan, Baku, Khalilova street 23, e-mail: orujovatahmina@mail.ru)

**Abstract.** Today, improving the management of the educational process at various levels is of exceptional interest, especially in the sense of whether the teacher is a male or a female. The article summarizes the results of the study conducted in Azerbaijani schools with female high school teachers, identifies the main features typical of them as ordinary or principal teachers. The obtained results have been compared with the data on study of the male teachers. The received data show that the quality of teaching is influenced by the acquired professional knowledge, self-education, life and professional experience, opportunities for raising the level of qualification through special courses. At the same time, the mentality, social environment, the status of women in the society, family, age, and experience are reflected in the qualities of female teachers, as the managers and organizers of the learning process. Both men and women are affected by personal qualities, including the emotional-volitional qualities.

**Keywords:** school management style, female teacher, male teacher, professional and emotional-volitional qualities, social environment, woman's status.

*Актуальность данной проблемы* заключается в том, что, для того, чтобы процесс социализации, проходящий в школе в форме обучения и воспитания подрастающего поколения, был всесторонний, и учитывал все потребности и возможности учащихся. А это возможно лишь при соблюдении гендерного баланса в степени воздействия на учащихся в процессе обучения и вне пределов школы. С другой стороны, проблема отягощается положением современной семьи: из года в год растет число неполных семей из-за детей, рожденных вне брака, а также вследствие распада семей. Все это ставит повышенные требования к управленческим качествам учителя, в особенности преобладания в большинстве школ женщин-учителей.

*Степень разработанности проблемы.* Гендерный аспект работы управленческих кадров в любой сфере жизни всегда был в центре внимания исследователей, поскольку правильное его решение сказывалось на качестве работы. на сегодняшний день, как правильно считают исследователи, «в настоящее время довольно много работ посвящено изучению влияния типовых и индивидуальных особенностей принимающей решение личности, однако проблемы, связанные с тендерной спецификой разработки и принятия управленческого решения руководителем изучены недостаточно» [1-4].

Кроме того, Н.Ю. Ерофеева по итогам проведенных исследований пришла к выводу, что гендерная асимметрия в преподавательском коллективе школы отрицательно влияет на качество обучения и подготовки школьников к взрослой жизни [5], вместе с тем меняются личностные характеристики как женщин, так и мужчин поскольку этого требует среда. Следует преодолеть неразработанность в педагогике гендерного подхода, разработать и подготовить систему научных материалов, представляющих результаты обучения на основе гендерного аспекта в системе повышения квалификации руководящих кадров.

Кроме того, организационная культура педагогических коллективов в основном женственная; это преобладание в педагогическом коллективе полоролевых характеристик, предписываемых женскому полу: работа ориентирована не на решение задачи, а на выполнение ролей; интерес к проблемам направлен не на получение нового, а на применение нового; внимание больше уделяется не фактам, а мнениям других; больше ценится забота о человеке, а не успех; при принятии решений учитываются интуиция и консенсус, а не решительные действия; отношения важнее результатов. [5].

В Азербайджане вопросы стиля руководства женщин-учителей рассматривались в рамках комплекса педагогических и психологических проблем, а также в рамках общей социальной политики, направленной на повышение уровня участия женщин в социальной жизни, в том числе рассматривался социологический подход. В частности, здесь можно назвать работы Р.Ибрагимбековой, Л.Касумовой, И.Мамедли, и т.д. Вместе с тем, учитывая, что в большинстве стран мира мужчины занимают ведущее место в преподавательской деятельности, и в каждой школе имеются возможности самовыражения как для мужчин, так и женщин, вопрос качества преподавания учителей-женщин и особенности их вклада в преподавание отдельных дисциплин для исследования особенно важен.

*Цель статьи и методы* ее достижения состоят в следующем. Нами в двух регионах, а также в г.Баку были проведены индивидуальные исследования стиля преподавания отдельных преподавателей. В каждом классе (речь идет об 11-летней школе, начальная школа была посчитана за один класс, поскольку там работает в течение четырех лет, один педагог, за исключением 2-3 предметов, всего восемь классов по нарастающей) был отобран один педагог для определения стиля его руководства. Параллельно были анализированы успехи класса по тому предмету, который ведет этот педагог. Затем



было проведено сравнение между двумя достигнутыми результатами и сделана попытка выявить, насколько успешен тот или иной стиль руководства в формировании когнитивных навыков учащихся, умений по той или иной учебной дисциплине. В данном случае из всех анкет были отобраны две – мужчины-учителя и женщины-учителя, а также данные по классам, где они ведут свои предметы.

*Полученные результаты.* Школа находится в поселке Борадигях Масаллинского района Азербайджанской Республики. *Эльза Муслимова*, педагог-математик с высшим образованием. 46 лет. Имеет 12 лет стажа работы. Сама приехала сюда из другого региона (из Барды, вышла сюда замуж). Причиной обращения к профессии преподавателя математики был интерес к самой математике. Все остальное – то есть общественная значимость профессии учителя, интерес к педагогике как науке, возможность общаться с детьми – все это не оказало на выбор профессии очень сильное влияние.

Ей в первые годы преподавательской работы помогла самостоятельная работа. Это была для нее настоящая профессиональная школа подготовки. Уже тогда она убедилась в правильности выбора. Муслимова считает, что ей помогла удачная методика в организации занятий. Для этого она всегда была в творческом поиске. Взаимоотношения с учащимися строились нормально, особых трудностей при этом не чувствовалось. Видимо, сказалось ее заинтересованное отношение к самому предмету. Очень скоро она вошла в ритм работы. Вместе с тем важна оценка и помощь коллектива ей, как начинающему, молодому педагогу такой поддержки впервые годы работы она не чувствовала.

Это, прежде всего, внимание и поддержка руководства, впрочем, и товарищей по работе. Несмотря, что почти все эти годы она также проработала и классным руководителем, с родителями наладить правильные отношения она так и не смогла. Видимо, строгость характера и молодость, неопытность помешали ей в этом. Муслимова согласна с тем, что на подобное положение дел в значительной степени оказала влияние среда, в которой функционировала школа.

Видимо, здесь имела значение и зарплата. Известно, что в Азербайджане заработная плата учителей – одна из самых низких среди остальных профессий [9]. Еще в 2009 году Президент Азербайджана И.Алиев дал распоряжение разработать Концепцию перевода работников системы образования Азербайджана на статус государственного служащего. Однако есть ряд причин, по которым данная концепция все еще находится в разработке [10].

Таким образом, условия работы в целом по стране, а также особенности региона, в который попала Муслимова – а это регион с высоким уровнем религиозности населения, с распространенным обычаем ранних браков (который сейчас в корне пресекается), с крепко устоявшимся общинным духом во взаимоотношениях людей, где чтятся обычаи и традиции предков, и т.д., способствовали тому, что отношения ее с коллективом сложились именно этим образом. Кроме того, как считает педагог, имеет значение неопытность ее, как молодого учителя, а также уровень ее подготовки в вузе. Известно, что преподавание в вузе все еще в основном построено на теоретическом материале, зачастую старом и догматизированном. Сегодня в стране, где на протяжении последних десятилетий осуществляется переход на обучение по Болонской системе, последний год обучения на ступени бакалавра предполагает целый семестр учебной практики. Это поможет выправить положение. Несмотря на все трудности, у нее не возникло желания в первые годы работы сменить профессию. Стать педагогом математики она решила уже в старших классах школы.

Говоря конкретно об основных методах и дидактических приемах, которые она применяет в работе, то здесь,

как подчеркивает Муслимова, прежде всего, учитываются интересы и запросы детей. Кроме того, она обязательно опирается на пройденный и накопленный опыт. ей помогают также и методические пособия, которых в последние годы становится все больше, причем перенимается международный опыт.

Помимо этого, важную роль играют советы коллег. Муслимова все-таки сумела слиться с коллективом, наладить творческие и профессиональные связи и на этой основе строить свою профессиональную деятельность. Конкретно по тому или иному вопросу она получает консультацию у отдельных опытных педагогов. Имеются инструкции, спущенные сверху руководства, распоряжения. Все это постоянно обновляется, и потому потребность в самостоятельной работе, которая у нее была смолоду, закреплена и используется до сих пор.

Разработки, методички, вспомогательные материалы и наглядные пособия, которые она применяет в своей практике, оказывают ей значительную помощь в работе. Естественно, есть опора и на свой собственный опыт. она предпочитает не советы коллег, уже получивших признание, а все-таки стремится дойти до всего сама. Здесь играет роль также и статус женщины в обществе. Возможно, что лишний раз подойти спросить совета у педагога-мужчины в чем-то считается зазорным, поскольку и те, и другие держатся особняком, исходя из собственного статуса.

Муслимова за 12 лет работа поняла, что лучшие результаты можно достигнуть при должном уровне требовательности, как к себе, так и к учащимся. Нужен также тщательный контроль. При этом не исключаются дружеские, простые отношения с учениками. Однако должного эффекта трудно достигнуть лишь через объяснение. Здесь надо поощрять, приходиться к взаимному согласию. Но, вместе с тем, строгий контроль не позволит учащимся злоупотреблять хорошим отношением учителя.

Муслимова не припоминает в своей практике какой-либо трудно разрешимой ситуации. В целом трудности являются нормальными в процессе обучения детей, поскольку контингент самый различный, и с ним все равно надо качественно работать. В трудных ситуациях она может взять себя в руки и совладеть с ситуацией. Причиной сложных ситуаций является положение детей в семье, поведение детей в классе и проч. В таком случае следует набраться терпения и ожидать перемены в ситуации. Для того, чтобы переломить положение, следует обратиться к юмору, в крайнем случае, обратиться к руководству, а также к родителям. Административные взыскания или помощь коллег Муслимова не принимает. Считает, что это уже лишнее.

Принимаемое решение в трудной ситуации иногда дается с трудом. Здесь не всегда хватает уверенности в себе. Вместе с тем выйти из сложной ситуации ей до сих пор удавалось. Любую педагогическую ошибку (если, конечно, это не связано с криминалом), можно исправить.

К вопросу повышения квалификации Муслимова относится очень внимательно. Это связано с желанием не отставать от времени, быть в курсе современных проблем образования, лучше их понимать, расширять свое мировоззрение. Для этого лучше всего принимать активное участие в работе общеметодических объединений, передовых школ, где идет обмен опытом. Это нужно для того, чтобы руководство больше с ней считалось, а также для того, чтобы получить возможность дальнейшего карьерного роста.

Здесь важно вникнуть в смысл новых учебных технологий, инновативных методов обучения. Есть методы, о которых Муслимова также слышана – это проблемное обучение, личностно ориентированное обучение, новые информационно-коммуникационные технологии. Само она часто прибегает к игровым технологиям. Ей хотелось бы на занятиях по повышению квалификации больше проходить материалов, связанных с ее предметами,

которые она ведет в школе. Стремится использовать на занятиях (когда обычные методики не дают должного эффекта), применять экспериментальный подход, т.е. искать новое, еще не апробированное. Уже с высоты своего наработанного опыта Муслимова считает, что эта профессия – именно то, что ей нужно.

Привлекает при этом ее возможность выразить себя, то, что учителя получают летом длительный, оплачиваемый отпуск, возможность продвижения по работе. Вместе с тем она не стремится к административной работе. В целом возможность общения с коллегами, получения уважения окружающих, возможность интеллектуального и общего развития в данной должности и профессии не очень то ее устраивает.

Муслимова практически не имеет свободного времени, поскольку она еще работает репетитором. Общается со взрослыми детьми (которые живут от не далеко), с другими родственниками и знакомыми, выполняет домашнюю работу, смотрит телепередачи, слушает музыку, читает книги, занимается спортом. У нее трое детей, одна дочь замужем, двое других пока при ней. Есть два внука. Материальное положение среднее. Занимается репетиторством, чтобы на эти деньги готовить своих детей в институт. Отличается умом, трудолюбивая, скромная, экономная.

Претензии у нее к школьному руководству, поскольку видимо, обделяют вниманием, а также условиям труда, в том числе материальному обеспечению. Имеет значение глубокое знание методики, умение взять себя в руки, при необходимости. Непростительны грубость, заносчивость, и т.д. К учащимся лучше применять внушение, наставление, замечание, приказ, взгляд, мимику, высоту тона, отнимать посторонние предметы и т.д.

Все это дает возможность сделать вывод о том, что у Муслимовой демократический стиль руководства с большой долей авторитарности, поскольку сам предмет требует постоянной отдачи, развитого логического мышления и внимания. Кроме того, имеет значение степень ответственности перед собой самого педагога.

Перейдем ко второму учителю из этой же школы, тоже математику, но мужчине. Акперов Акпер, стаж работы – 15 лет, математик с высшим образованием, 53 года. На выбор профессии оказало влияние ближайшее окружение: дядя педагог и женат на учительнице, сам окончил политехнический институт, по направлению работал в России, когда место работы было сокращено, вернулся на родину, окончил дополнительные курсы учителя и стал работать в школе математиком.

На данный момент один из лучших педагогов по математике в школе. Привлекает его возможность глубже изучить любимый предмет, возможность общаться с учащимися, социальная значимость профессии. На выбор профессии в некоторой степени повлияли друзья, а также советы родителей. Где-то есть и роль случая, в целом интерес к педагогике как науке. Математика, как ведущая отрасль знаний, давно привлекала его.

Для него первые годы работы стали настоящей школой профессионального созревания. Все это подтвердило правильность выбора. Занятия проходят нормально, с учащимися строятся нормальные взаимоотношения, он пользуется авторитетом и уважением в коллективе, и всегда это чувствует (вспомним, что у Муслимовой подобное отношение не всегда просматривается). Вместе с тем и у Акперова также не всегда гладко складывались взаимоотношения с руководством, особенно в первые годы работы: мало было внимания и поддержки.

Трудности происходили не от неопытности, а из-за отсутствия поддержки. Вместе с тем никогда не было желания бросить эту работу. В работе обращается к своему предыдущему опыту, к опыту коллег, к методическим пособиям и руководствам. Доверяет как своему наработанному опыту, так и современным технологиям обучения, основанных на ИКТ, различным интерактивных методах работы с детьми.

С детьми предпочитает строить доверительные, демократичные отношения. Вместе с тем не совсем согласен, что с детьми больше стоит применять требовательность и контроль, хотя без них тоже не обойтись. С другой стороны, не стоит лишь хвалить и поощрять детей. Этот подход не всегда себя оправдывает.

Что же касается возникновения сложных ситуаций с учениками, то их немного, но бывает. Хотя совсем без них обойтись не реально, ведь жизнь порой не предсказуема. В случае возникновения непредсказуемой ситуации преподаватель обычно хорошо справляется с этим сам. Подобные ситуации складываются в связи с неправильным поведением учащихся, под влиянием семьи, из-за собственных ошибок учителя, в случае непредвиденной ситуации, в соответствии с общественным или материальным положением, и проч. в любом случае следует несколько выждать и в целом быть достаточно терпеливым.

В случае необходимости можно и пошутить, применить, далее, административное наказание, затем, можно обратиться к родителям, в крайнем случае – к руководству школы. В целом допущенные педагогические ошибки всегда можно исправить. Вопрос повышения квалификации у Акперова также стоит на важном месте. Здесь важно быть в курсе дела развития науки и его освоения в школе, знать и изучать новейшие технологии преподавания и воспитания, быть всегда готовым к переподготовке, расширить свое мировоззрение. Хотелось бы при этом посетить передовые школы, вузы, а также институт повышения квалификации. Желание повысить квалификацию связано также конечными целями, к примеру, налаживание творческого климата в коллективе, повысить интерес школьников к предмету, повысить степень работы, и т.д.

В целом следует учитывать такие моменты, как восполнение пустот в своей системе преподавания того или иного предмета, возможность изучить новые технологии, личный опыт профессионала. Его также привлекают, как и Муслимову, изучение вопросов проблемного обучения, личностно ориентированное обучение, игровые технологии и т.д.

Акперов признает, что бывает, когда в отношении некоторых учеников какие-то методы не срабатывают. Тогда следует новые, экспериментальные подходы. Следует чаще заглядывать в научно-методическую литературу, советоваться с коллегами. Он признает также, что профессия учителя ему нравится, но при возможности он перешел бы на другую работу, поскольку здесь маленькая зарплата, у него сын – студент, другой сын учится в десятом классе, ему нужно заниматься с репетиторами, и проч.

Акперов – добросовестный учитель, который выкладывается полностью на уроках. О нем отзываются, как о хорошем муже и отце, хорошем семьянине. Живет на нижнем этаже многоэтажного дома, где низкая культура быта. Несмотря на все это, в учительстве его привлекает возможность проявить творческую инициативу, возможность общекультурного и интеллектуального развития, проявить свои способности, возможность общаться с коллегами и учениками, уважение коллег и окружающих. Не так уж его привлекает возможность двухмесячного отпуска, продвижение по службе или возможность общения с руководством.

Хотя Акперов считает, что у него нет свободного времени, он читает, смотрит телевизор, общается с друзьями, но в целом недоволен тем, как у него организован быт и свободное время. Это, видимо, в силу социальных условий, в которых он проживает. Материальные условия у него средние, поскольку он еще занимается и репетиторством. Кроме того, в школе работает пять преподавателей математики, что ограничивает число часов, и способствует недовольству учителей. Это происходит из года в год. По проведенному тестированию школьный стиль работы Акперова в управлении классом оце-

нен как полностью демократический.

За 16 лет работы Акперов понял, что учеников надо любить, быть к ним терпимым, нужно обладать высоким уровнем общей культуры, глубоко овладеть методикой обучения и воспитания, уметь общаться, иметь конструктивные навыки работы. Нельзя быть грубым и невыдержанным, и, тем более, поднимать на учеников руку. Лучше повысить тон, посмотреть внимательно и строго, изменить интонацию, довести до сведения, поддержать в чем-то положительном, и т.д. Активно-положительный стиль управления здесь самый подходящий, который в какой-то степени подходит и ему.

*Выводы.* Как видно из предыдущего изложения, оба педагога имеют много общего в работе, судьбе, карьере, стиле преподавания и управления классом. Однако у Муслимовой больше проявляются авторитарные тенденции, которых у Акперова нет. Одни и те же проблемы, которыми они живут – это низкий уровень материального обеспечения, низкие оклады. Они также готовят учащихся в вузы, это является дополнительным источником работы.

В целом работа преподавателем для многих женщин и мужчин – вынужденная мера, поскольку других участков работы нет. Как пишут исследователи, открытие новых рабочих мест в регионах страны, в том числе и южном, где находится эта школа, способствовало бы новой профориентации девушек после окончания школы на эти рабочие места [6]. В итоге, к примеру, в этом же Масаллинском районе из 89 абитуриентов-девушек успешно сдавших экзамены в вуз, 63 поступили на педагогические профессии. Считается, что для девушки это возможность работать неполный рабочий день, имеется возможность получения двухмесячного летнего отдыха, и т.д. Однако процесс социализации детей школьного возраста получает при этом множество проблем, откладывающихся на процессе воспитания и обучения.

Директор школы № 1 г. Масаллы М. Гусейнов признается, что у женщин-преподавательниц проблемы со старшеклассниками, то есть преподавать качественно, справиться со старшеклассниками им не всегда удается. А ведь в школе из 210 учителей 165 – женщины. Директор вынужден направлять туда учителей-мужчин, которых не так много. Многие молодые женщины имеют маленьких детей, поскольку за оплачиваемый отпуск по уходу за детьми дают очень маленькие деньги, то женщины стремятся выйти на работу как можно раньше [6]. При этом мысли у них и на работе – о доме, о детях. Отсюда – страдает качество обучения. Сами женщины-учителя ведь тоже нуждаются в повышении квалификации.

Таким образом, есть и общие, и частные основания для улучшения работы женщин-учителей, много здесь зависит в целом от социальной политики, которое проводит государство в отношении системы образования страны.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чирикова А.Е. Женское предпринимательство в России: концептуальные подходы и направления исследований. // Тендер и экономика: мировой опыт и экспертиза российской практики. М.: РАН, МЦГИ, 2002. С. 234.
2. Силласте Г.Г. Гендерная асимметрия в российской системе высшего образования. (Методология и методика социологического исследования). М.: 2002.
3. Ревина М.А. Гендерная идентификация в управленческой деятельности. Автореф. дис. .канд .соц. наук. М.: 2001, 27 с.
4. Арефьева Т.К. Проблема женского лидерства. // Социальная феминология. Самара: 1997. 145 с.
5. Ерофеева Н.Ю. Гендерный аспект управления в образовании. Автореф. дис. .докт .пед. наук. Великий Новгород: 2001. – 43 с.
6. Аманов З. Женщины-учителя // <http://cenubxeberleri.com/>

7. Ибрагимбекова Р.Ф. Роль женщины в гендерных отношениях. Баку: выпуск 1, Səma Sky, 2016, s.21-238.

8. Мамедли И. Роль этнокультурных факторов в социализации личности // European Applied Sciences, № 10, 2015, с.15-17

9. Указаны вакантные места учителей в средних школах // <http://mektebgushesi.az>

10. В бакинских школах женщин-учителей больше, чем мужчин, в 7 раз // <http://olaylar.az/news>

*Статья поступила в редакцию 07.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 372.851

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

© 2017

**Кошелева Наталья Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое образование»

**Павлова Елена Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и математическое образование»

*Тольяттинский государственный университет  
(445000, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: pavlova@tltu.ru)*

**Аннотация.** В современном мире качество знаний выпускников школ по математике нельзя считать удовлетворительным. Об этом свидетельствуют результаты Единого государственного экзамена за последние несколько лет. Это же подтверждает снижение порога сдачи экзамена с 36 баллов до 27 баллов. Изучение математики в старших классах стало формальным и направлено только на решение тестов ЕГЭ. Подобным стало отношение к математике и в высших учебных заведениях. Внедрение новых технологий обучения, таких как: кредитно-модульная система с отказом от устных экзаменов; наличие, как разных информационных ресурсов, так и сайтов помощи в решении математических задач, все это не лучшим образом влияет на развитие математических знаний обучающихся в вузе и развитие у них связей между математическими составляющими. Эвристическое и творческое мышление является высшей ступенью самостоятельности в изучении различных дисциплин, которая подразумевает поиск, создание, анализ и синтез существенно нового продукта мыслительной деятельности. Использование преподавателем, как в средней школе, так и в высшем учебном заведении, различных методов обучения, таких как анализ, синтез, аналогия, обобщение, помогает учащимся активизировать свои усилия в изучении нового и поднимает его на более высокий уровень обучения математике. Первостепенная задача педагога заключается в том, чтобы создать у обучающегося впечатление непрерывности и взаимосвязи всех тем и задач математики, изучение каждой из которых невозможно без знаний об остальных. Мышление, которое развивается при изучении математики у студентов - это объективная реальность, возникающая путем обобщения математических символов, которые учатся математические отношения и закономерности. Формирование эвристического и творческого мышления позволит учащимся уверенно ориентироваться в многообразии математического материала.

**Ключевые слова:** изучение математики, математическое образование; задания с параметрами, аналогия, эвристическое мышление, творческое мышление, мотивация.

## FORMATION OF HEURISTIC AND CREATIVE THINKING IN SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS AT THE STUDY OF MATHEMATICS

© 2017

**Kosheleva Natalia Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair "Higher mathematics and mathematical education"

**Pavlova Elena Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair "Higher mathematics and mathematical education"

*Togliatti State University  
(445000, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14, e-mail: pavlova@tltu.ru)*

**Abstract.** In the modern world the quality of knowledge of graduates of schools in mathematics is not satisfactory. This is evidenced by the results of the Unified state exam in the last few years. Says the same thing about lowering the threshold pass the exam with 36 points to 27 points. Moreover, the division of mathematics at basic and specialized levels. The study of mathematics in the senior classes was formal and focused only on the solution of the test exam. The same was the attitude towards mathematics and higher educational institutions. The introduction of new learning technologies, such as: credit-modular system with the rejection of the oral exams; availability, as different information resources, and websites help in solving math problems is not the best way affects the development of the mathematical knowledge of students in the University, and developing connections between mathematical components. Heuristic and creative thinking is the highest level of independence in learning different disciplines, which involves the search, creation, analysis, and synthesis significantly new. The use of a teacher in middle school and high school various teaching methods, such as analysis, synthesis, analogy, generalization, helps pupils to increase their efforts in learning new and raises it to a higher level of learning mathematics. The primary task of the teacher lies in creating the student in mathematics experiences that all topics and objectives of mathematics continuously independent from each other, and studying one is impossible without knowledge about other topics and concepts. The mindset that develops when the study of mathematics among students is an objective reality that occurs by generalization of mathematical symbols, which take into account the mathematical relations and patterns. The formation of a heuristic and creative thinking will enable students to confidently navigate in a variety of mathematical material.

**Keywords:** the study of mathematics, mathematical education; job parameters, analogy, heuristic thinking, creative thinking, motivation.

В настоящее время математическое обучение в школе направлено на формирование у учащихся умений и навыков проводить различные исследования в области математики.

Об этом свидетельствует появление задач различного содержания в едином государственном экзамене. Это экономические, физические, транспортные и другие задачи [1]. Решение всех этих заданий подразумевает наличие у обучающихся умений осуществлять анализ математического материала, способность его систематизировать, обобщить, найти конечное решение, абстрагироваться от конкретных примеров.

Это возможно, если человек обладает логическим, критическим, творческим и эвристическим мышлением [2, с.89]. Логическое мышление подразумевает четкое

выполнение задания в соответствии с заданным алгоритмом. Критическое мышление подразумевает наличие у индивидуума способностей к независимому и доказательному решению проблемы, к готовности каждое новое предположение подвергать критическому обоснованию [3, С. 25]. Творческое же мышление направлено на создание иного, принципиально нового продукта. Такое мышление позволяет применять знания и навыки в иной, принципиально новой ситуации; видеть проблему и в привычной и в необычной форме подачи; уметь определить новую функцию давно знакомой задачи. С помощью эвристического мышления обучающиеся получают возможность направить свою деятельность на поиск оптимального решения, на получение совершенно другого знания в знакомой ситуации [4, с. 56].

Именно этих умений требуют современные формулировки заданий по математике государственного экзамена. Поэтому, формирование и развитие эвристического и творческого мышления у школьников является актуальной задачей педагогов школ. Часто эвристическому мышлению отводят промежуточное положение между творческим и критическим мышлениями. Влияют на это различные понятия эвристики.

Термин “эвристика” до сих пор не имеет однозначной трактовки в современных научных источниках. Из этого можно сделать вывод о том, что теория эвристики находится на начальном этапе развития как самостоятельная научная теория, а её понятийный и методологический аппарат находится в стадии формирования [5, с. 167].

С помощью математических понятий, определений и законов происходит доказательство практически всех достижений в науке. Поэтому первым этапом в овладении творческим и эвристическим мышлениями в области математики является умение решать нестандартные, творческие и исследовательские задачи [6, с. 143]. Эту мысль как нельзя лучше иллюстрирует выражение известного философа Д. Сантаяна: «Подобно тому, как все искусства тяготеют к музыке, все науки стремятся к математике».

Формирование эвристических и творческих способностей при изучении математики начинается с мотивации. Мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил для стимулирования различных видов деятельности обучающихся самостоятельно или в группе, которые нужны, чтобы достичь поставленных целей в обучении [7, с.162]. Мастерство преподавателя должно проявляться в правильном стимулировании всех обучаемых к познавательной деятельности, которая, в конце концов, приведет к повышению их интеллектуального и личностного роста, удовлетворит их в потребности к самовыражению, научит признавать любые результаты своего труда: как положительные, так и отрицательные [8, с.223-228].

Чтобы правильно стимулировать различные виды деятельности при изучении математики на уроке, лекции, практическом занятии, факультативе или кружке, нужно верно поставить цель перед учащимися в самом начале их деятельности. Не менее важно использовать интеллектуальные операции и педагогические приемы в нужной “дозировке”. Чтобы управлять мотивацией при изучении математики нужно воспитывать у обучаемых потребность в размышлении, в узнавании чего-то принципиально нового [9, с. 120].

Несомненно, каждый ребенок обладает природными способностями. Роль математического мышления заключается в том, чтобы научить использовать эти способности математическими способами, исследуя математические задачи [10, с. 241]. Преподаватель должен использовать различные педагогические методы и приемы, чтобы развивать математические способности школьников и студентов, дозировать их и предлагать в разных комбинациях.

Среди средств, способствующих формированию эвристического мышления, можно выделить: абстракцию, классификацию, синтез, анализ, обобщение, сравнение.

Учащийся при решении любой задачи по математике должен применять эвристическое мышление, относиться творчески ко всему математическому материалу, что может привести к научному открытию. Главная задача того, кто решает задачу здесь и сейчас быть изобретательным, применить творчество, чтобы цель решения задачи была достигнута. Только те знания будут крепкими, что приобретены в результате собственных творческих раздумий над материалом. Преподаватель математики также должен подойти к процессу передачи знаний творчески. Абстракция, классификация, синтез, анализ, обобщение, сравнение и аналогия – все это методы и приемы, которые способны развивать творческое

и эвристическое мышление при изучении математики. Под аналогией в математике понимается схожесть объектов в различных темах. Схожие понятия согласуются между собой в отношениях. Например, прямоугольник в планиметрии с параллелепипедом в стереометрии. Они аналогичны друг другу. Так же аналогии можно найти в треугольнике и правильном тетраэдре, круге и шаре и так далее.

Существуют аналогии и в теоремах. Так самая известная теорема в планиметрии – это теорема Пифагора, которая описывает взаимосвязь катетов и гипотенузы. У данной теоремы существует аналог в пространстве, где описывается зависимость площади основания тетраэдра от площадей остальных граней при условии, что все плоские углы тетраэдра при вершине прямые.

Аналогия присутствует практически во всем. Она проникла в наше мышление и повседневную речь. Её элементы можно встретить в художественных и литературных произведениях. Нельзя переоценить роль аналогии в поисках решений научных проблем и исследовательский, где каждый её вид может сыграть огромную роль [8, с. 223-228].

Существует целый ряд математических задач в школе и в ВУЗе, при решении которых в той или иной степени применяется прием аналогии. Например, задачи нахождение скорости, времени или расстояния имеют схожую структуру решения с задачами на нахождение работы, времени и производительности. Освоив метод интервалов при решении неравенств, можно распространить его на логарифмические, показательные, тригонометрические и другие неравенства. Везде решение будет аналогичным: сначала выражение раскладывается на множители; потом каждый множитель приравнивается к нулю для определения корней; найденные корни выносятся на числовую прямую; в полученных интервалах расставляются соответствующие данному выражению знаки; выбираются те интервалы (или отрезки), которые отвечают начальному условию. Отличия в решении зависят от условия задачи. Поэтому степень аналогии бывает различной [11, с.321].

Отличительной чертой аналогии, например от обобщения, можно считать конечный результат её применения. Так используя приемы обобщения, достигается более высокий уровень умственной деятельности, а при аналогии на выходе получается продукт такого же уровня и порядка, как и исходный. Рассмотрим в качестве примера составление математической задачи. Если делать это с помощью приемов аналогии, то получится задача такого же порядка сложности, что и исходная. Если же использовать приемы обобщения, то задание неминуемо перейдет на более высокий и сложный уровень мыслительной деятельности, чем первоначально данное и, возможно, будет содержать в себе элементы экспериментирования [12, с.48].

К приемам обобщения, используемым в школьном курсе математики, можно отнести уплотнение и систематизацию знаний, а также установление различного рода связей между объектами. Анализ педагогической литературы позволил выявить и систематизировать такие связи, как:

- иерархические,
- причинно-следственные,
- структурно - логические,
- классификации [4, с. 121].

Весь многолетний курс математики подразумевает использование логических операций обобщения и аналогии. Обучаемые осваивают данные операции с помощью специально разработанных комплексов упражнений. Все это направлено на развитие эвристического и творческого мышления обучаемого, на создание в его сознании единой целостной картины мира. Наблюдаемые в последние годы тенденции российского образования, наряду с положительными сторонами создания единого образовательного пространства, не могут не влиять на

качество образовательной системы страны в целом [13, с. 330]. Они направлены на то, чтобы сделать образование доступным, развивать его и совершенствовать [14, с. 53; 15, с. 69]. Об эффективности проводимых в различных странах образовательных реформ свидетельствуют данные международного рейтинга качества школьного математического и естественнонаучного образования PISA [16].

В существующих за рубежом аналогах единого государственного экзамена давно уже стало привычным присутствие части, называемой «научное размышление», где требуется понять и проанализировать определенную информацию, проанализировать объект исследований, оценить две или три альтернативные гипотезы, теории или точки зрения на какие-нибудь явления [17]. В отечественном выпускном экзамене по математике самыми «креативными», требующими нестандартного подхода к решению, являются последние три задания под номерами 17, 18, 19.

Все восемнадцатые задания содержат параметр. В своих формулировках они могут включать:

- 1) функции, заданные в явном виде, которые содержат параметры. В формулировке условий данных задач фигурируют свойства функций, заданных явно, такие как: область определения, непрерывность, дифференцируемость, нули функции, промежутки знакопостоянства, четность, нечетность, периодичность, монотонность, экстремумы, наибольшее и наименьшее значения;
- 2) функции, заданные в неявном виде, которые содержат параметры. При решении данных задач используются формулы расстояния между точками, уравнения прямой, уравнения окружности и другие;
- 3) уравнения с параметрами;
- 4) неравенства с параметрами;
- 5) системы уравнений и неравенств с параметрами.

В задачах с параметрами наряду с аналитическими способами решения часто применяются и графические. Особенно удобен этот метод в случаях, когда нужно исследовать уравнение или неравенство на наличие корней или их количество. В отличие от аналитического, графический метод гораздо более нагляден [18, с. 419-422]. Минусом такого метода решения является его неточность, приближенность. Задачи с параметрами подразумевают наличие у обучаемого опыта творческого отношения к материалу.

Не менее креативным является девятнадцатое задание единого государственного экзамена по математике. Их можно условно разделить на следующие подразделы:

- 1) числа и их свойства. При решении данных заданий нужно применять теорию делимости чисел;
- 2) числовые наборы на карточках и досках. Данные задания требуют в своем решении творческого подхода и умения анализировать и обобщать;
- 3) последовательности и прогрессии;
- 4) сюжетные задачи: кино, театр, мотки верёвки и так далее;
- 5) решение уравнений и неравенств в целых числах.

Получение результата при решении представленных выше заданий, подразумевает прохождение обучаемыми следующих этапов:

- анализ условия задачи;
- синтез знаний из различных разделов математики;
- проведение аналогий;
- обобщение и разделение ответов;
- разведение понятий;
- правильный выбор способов решения (аналитический, графический, табличный);
- обоснование ответа [19, с. 42-53].

Использование различных форм обучения для формирования творческого и эвристического мышления возможно и вне урока. Например, в работе математических кружков и факультативов, различных семинаров, круглых столов и других мероприятий. В процессе получения знаний, организованном в таком формате, у

обучаемых зачастую проявляется творческий подход к математическому материалу. Окружение единомышленников, искренне увлеченных математикой, грамотный подход педагогов, зрелость мышления в совокупности обеспечивают резкое увеличение познавательной активности школьников и студентов. И как следствие, у обучаемых появляется желание участвовать в олимпиадах, где они могут в полной мере реализовать свои творческие способности. Именно здесь школьники и студенты могут проверить свои возможности в решении нестандартных задач, в анализе условий, в нестандартном подходе к решению, в нахождении неожиданных зависимостей и формулировке закономерностей. Чтобы добиться хороших результатов в олимпиадах, обучаемые должны пройти определенный подготовительный этап. А именно: глубоко изучить отдельные вопросы математики, проанализировать рекомендованную литературу, рассмотреть всевозможные способы решения задач [20, с. 374-378].

Участие в олимпиаде благотворно влияет на развитие личности обучаемого. У него повышается чувство собственной значимости, творческие, познавательные и исследовательские способности переходят на более высокий уровень. Появляется искренний интерес к математике, что приводит в движение все сферы мыслительной деятельности.

Математика, несомненно, является чудом международной культуры. В ней, как ни в одной другой науке, отражается история человеческой мысли и развитие достижений человечества [21, с. 332]. Обучение математике - это сложный и многогранный процесс, в котором соединяются усилия педагогов и обучаемых. Грамотное применение способов воздействия на умственную и мыслительную деятельность обучаемого свидетельствует о высоком профессионализме преподавателя. В результате таких воздействий у школьника или студента не только сформируются элементы творческого и эвристического мышления, но и появится желание делать пусть маленькие, но открытия, с помощью которых он сможет подняться на уровень обобщений.

Являясь неотъемлемым элементом математического образования, эвристическое и творческое мышление способствует выбору обучаемым оптимальных методов и средств, с помощью которых неизменно ранее проблема будет решена наиболее продуктивно и рационально. Обдумывая задачу, субъект самостоятельно подбирает не только способы действия, но и ключи к ответу. Процесс решения задачи и поиска ответа на нее, при применении творческого подхода и элементов эвристического мышления, всегда является уникальным, так как основывается на индивидуальных способностях, склонностях и возможностях решающего, на накопленном им багаже знаний и личном опыте. Из всего вышесказанного следует, что эвристическое и творческое мышление обучаемого являются неотъемлемой частью характеристики индивидуальности человека.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ЕГЭ-2016: мифы и реальность. [Электронный ресурс]. ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 3147.
2. Загашев И.О., Заир - Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. Издание 2-е. СПб: "Альянс "Дельта" совм. с издательством "Речь", 2003. 78 с.
3. Линдсей Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Московского университета, 2001. 150 с.
4. Вудворд Р. Этапы творческого мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М.: Изд-во Московского университета, 2001 г. 225 стр.
5. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. Введение в теорию и методику эвристической деятельности: Уч.

- пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 1995. 60 с.
6. Казанцева В.Ю. Решение учебных задач как фактор развития эвристического мышления учащихся: дис. ...канд. пед. наук. Улан – Удэ, 2004, 199 с.
7. Подласый И.П. Педагогика . М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. 463 с.
8. Емельянова С.Г., Демченкова Н.А. Основные элементы проблемного обучения в высшей школе В сборнике: Актуальные проблемы естественнонаучного и математического образования материалы Международной научно-практической конференции. Самара. 2016. С. 223-228.
9. Аврамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М. Эффективность школы – позиция родителей // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 118–134.
10. Мэйсон Дж., Бёртон Л., Стэйси К. Математика - это просто 2.0. Думай математически [Электронный ресурс]. М. : Техносфера, 2015. 352 с.
11. Павлова Е.С., Палфёрова С.Ш. Модели структурирования математической информации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 3. С. 318-322.
12. Собкин В. С., Белова О. В. Отношение учителей к ЕГЭ как показателю уровня подготовки выпускников и особенности контроля знаний учащихся // Социальная психология и общество. 2014. № 1. С. 42–53.
13. Pardała A. The Traditions and Development of Mathematics Education. Case of Poland. W.: In A. Karp, B. Vogeli (Eds.), Russian Mathematics Education. History and World Significance, London-New Jersey-Singapore: World Scientific 2010, 327-337.
14. Pardała A., Ashirbayev N.K., Rakhymbek D. Modern mathematical education - crisis and the future // Mathematical Transgressions and Education edited by Anna K. Żeromska, Pedagogical University of Cracow, Cracow 2015, p.45-60.
15. Pardała A. Współczesnapolskamatura z matematyki – praktyka, problemy i wyzwania. W.: Pracemonograficzne z dydaktykimatematyki. Współczesne Problemy Nauczania Matematyki 4.BielskoBiała 2011, 43 – 73.
16. Результаты международного исследования PISA [Электронный ресурс] // URL: <http://www.oecd.org/pisa/key.findings/pisa-2012-results/html> (дата обращения: 05.12.2016).
17. TheACT. [Электронныйресурс]. URL: <http://www.actstudent.org> (дата обращения: 10.01.2017).
18. Кошелева Н.Н., Крылова С.А., Никитина М.Г. Задачи с параметрами как элемент математического моделирования в школе // В сборнике: Математика: фундаментальные и прикладные исследования и вопросы образования материалы международной научно-практической конференции. Рязань. 2016. С. 419-422.
19. Собкин В. С., Белова О. В. Отношение учителей к ЕГЭ как показателю уровня подготовки выпускников и особенности контроля знаний учащихся // Социальная психология и общество. 2014. № 1. С. 42–53.
20. Никитина М.Г. Олимпиады по математике: от школьных к вузовским // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии.2008.№3(32). С.374-378.
21. Pardała A. The Traditions and Development of Mathematics Education. Case of Poland. W.: In A. Karp, B. Vogeli (Eds.), Russian Mathematics Education. History and World Significance, London-New Jersey-Singapore: World Scientific 2010, p. 327-337.

*Статья поступила в редакцию 14.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 372.881.1

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

© 2017

**Панченко Оксана Александровна**, аспирант

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина  
(196605, Россия, Пушкин, Петербургское шоссе, 10, e-mail: june11@inbox.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается методика и ход проведения экспериментальной проверки модели становления культуры англоязычной речи у учащихся 9 классов средней школы на основе проработанного социокультурного компонента. Описаны задачи проведения экспериментальной проверки, дана характеристика подготовительной работы к проведению эксперимента: подбор педагогов и экспертов, определение оптимального срока и периода времени проведения эксперимента, выбор методик и результаты констатирующего исследования. Педагогический эксперимент представлен своеобразным комплексом методов исследования, который предназначен для объективной проверки достоверности педагогической гипотезы. Разработана методика оценки компонентов культуры англоязычной речи в рамках констатирующего и контрольного этапов эксперимента: мотивационно-ценностного, технологического, когнитивно-интеллектуального, креативно-творческого. Таким образом, нами выделены основные компоненты, на основании которых мы и будем оценивать уровень сформированности культуры англоязычной речи. В заключении сделаны выводы о том, что результаты предложенных тестовых заданий дают возможность выявить степень сформированности культуры англоязычной речи современных девятиклассников. Это и подтверждает эффективность разработанной нами методики.

**Ключевые слова:** методика, образование, англоязычная культура речи, экспериментальная проверка, средняя школа.

## THE METHODOLOGY OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE MODEL OF FORMATION OF THE CULTURE OF ENGLISH SPEECH OF PUPILS OF 9 CLASSES OF SECONDARY SCHOOL

© 2017

**Panchenko Oksana Aleksandrovna**, post-graduate student

*Leningrad State University named after A. S. Pushkin  
(196605, Russia, Pushkin, Petersburg Highway, e-mail: june11@inbox.ru)*

**Abstract.** The article discusses the methodology and conducting the experimental testing of the model of formation of English-speaking culture of the speech at pupils of 9 classes of high school on the basis of elaborated socio-cultural component. The objectives of the pilot test, the characteristic of the preparatory work for the experiment: selection of teachers and experts, determining the optimal duration and time period of the experiment, the choice of techniques and the results of the ascertaining study. Pedagogical experiment presented a unique set of research methods designed for objective validation of pedagogical hypotheses. The methodology of evaluation of components of English speech within the framework of ascertaining and control stages of the experiment: motivational-axiological, technological, cognitive, intellectual, creative. Thus, we have identified the main components on the basis of which we will evaluate the level of development of the English culture. In conclusion, it is concluded that the results of the proposed test tasks provide an opportunity to identify the degree of the formation of English speech culture of the modern ninth-graders. This confirms the effectiveness of our developed methods.

**Keywords:** methodology, education, English speech culture, experimental test, secondary school.

Изучение иностранного языка, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, должно быть нацелено на общее и речевое развитие обучающихся, на достижение ими такого уровня владения речью, который необходим для активного, творческого участия в предстоящей им жизни. Примерная основная образовательная программа формирования социокультурного компонента в рамках изучения английского языка также предполагает:

1) формирование через английский язык духовного мира растущего человека, его ценностных ориентиров и мировоззрения;

2) овладение учеником основными лингвистическими знаниями для критического анализа собственной речи;

3) совершенствование умений и навыков письменной и устной речи: чтения, говорения, слушания, письма;

4) овладение принятой этикетной англоязычной культурой речевого поведения;

5) формирование основных, функциональных учебных умений и навыков: использование справочной литературы, словарей, конспектирование, аннотирование и др.;

6) приобщение посредством языка к культуре, истории и традициям англоязычного народа [6, с. 46-50].

Если первые три позиции из данного перечня задач являются традиционными для педагога и их выполнение технологически проработано, то последние три задачи являются недостаточно освоенными современными учителями-практиками. Эти задачи связаны с овладением социокультурной компетентностью, которая ярко проявляется в изучении иностранного языка, так как

сам язык является компонентом культуры народа. Мы поставили своей задачей помочь педагогу осмыслить задачи обучения из социокультурного блока, для чего разработали модель культуры англоязычной речи у учащихся 9 классов средней школы. Поэтому необходимо включить в работу с учащимися следующие компоненты, способствующие решению вопроса формирования культуры англоязычной речи:

1) Диагностика степени сформированности культуры англоязычной речи обучающегося с целью выявления общей мотивации к изучению данного предмета.

2) Планирование работы, направленной на развитие положительной учебной мотивации. Здесь необходимо учитывать следующие факторы:

- опора на уже достигнутые учеником результаты и ближайшую зону развития его учебной мотивации;

- всестороннее стимулирование положительной мотивации, помогающее раскрыть перспективы и резервы развития ученика.

3) Организация активной речевой деятельности в процессе обучения с учётом 4-х фаз порождения высказывания, определённых психологами [2, с.192-195]. Модель представлена на рисунке 1.

Что касается организационных условий успешного приобщения учащихся классов к культуре англоязычной речи в процессе изучения иностранного языка, то к ним относится, прежде всего, общеобразовательный курс иностранного языка и внеурочная деятельность учащихся.

Важным этапом проведения экспериментальной работы проверки модели становления культуры англоязычной речи у учащихся 9 классов средней школы на



начальном этапе будет проведение констатирующего этапа эксперимента, который состоит в том, что экспериментатор не изменяет свойств участников необратимо. Его целью не является формирование у него новых свойств и развития тех, которые уже существуют.



Рисунок 1 – Модель формирования культуры англоязычной речи

Масштабность эксперимента определяется, главным образом, количеством участвующих в нем объектов. При этом принято различать:

- индивидуальный эксперимент, при котором происходит исследование единичных объектов;
- групповой эксперимент, в котором объектом исследования являются группы студентов, классов, учащихся;
- ограниченный и массовый эксперимент [7, с.38-41].

Н.А. Менчинская в своих исследованиях выделяет констатирующие, обучающие и воспитывающие эксперименты [3, с. 97-101]. В поисковых исследованиях также может применяться созидательный эксперимент (М.Н. Скаткин) [8, с.105-107].

При этом необходимо отметить, что в педагогике эксперимент выступает в тесной связи с иными методами исследования. Педагогический эксперимент представлен как метод комплексного характера, поскольку предполагает часто совместное использование нескольких методов, в частности, следующих: наблюдение, беседа, интервью, анкетные опросы, диагностирующие работы, создание специальных ситуаций и др. [5, с.27].

Такие методы могут применяться на первом этапе педагогического эксперимента для «замера» начального состояния системы, а также на последующих «срезовых» замерах, что позволяет на завершающей стадии сделать вывод о подтверждении или неподтверждении выдвинутой гипотезы. Педагогический эксперимент представлен своеобразным комплексом методов исследования, который предназначен для объективной проверки достоверности педагогической гипотезы [4, с.46-48].

Задачи, стоящие перед исследователем при выполнении экспериментального исследования:

- выбрать экспериментальную группу;

- рассчитать необходимую длительность проведения эксперимента;
- подобрать конкретные методики, которые позволят наиболее полно изучить начальное состояние экспериментального объекта;
- определить признаки, которые дадут возможность сделать выводы об изменениях в экспериментальной группе под влиянием выбранных педагогических воздействий;
- реализовать мероприятия в рамках эксперимента по проверке эффективности выбранной системы мер;
- провести эксперимент;
- проанализировать и интерпретировать результаты исследования.

Отметим, что при подборе методики, которая позволит наиболее полно изучить начальное состояние экспериментального объекта, сформированность культуры англоязычной речи будет определяться путем сформированности всех входящих в нее компонентов, а именно: мотивационно-ценностного, креативно-творческого, технологического и когнитивно-интеллектуального компонентов. Следовательно, определение начального уровня сформированности англоязычной культуры речи мы сможем определить путем оценки данных компонентов у всех участников экспериментальной группы. А сравнение результатов позволит нам определить, в какой школе и в какой учебной группе уровень сформированности англоязычной культуры речи выше. Методика оценки компонентов англоязычной культуры речи в рамках констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Методика оценки компонентов культуры англоязычной речи в рамках педагогического эксперимента

Наименование	Характеристика	Методы диагностики
Мотивационно-ценностный	Потребность совершенствовать культуру англоязычной речи. Стремление к общению с носителями языка. Стремление к проведению культурологических и этимологических исследований в области английского языка.	Анкетирование
Когнитивно-интеллектуальный	Владение безэквивалентной лексикой. Понимание менталитета англоязычной культуры, особенностей ее мировоззрения. Владение нормами культуры речи на английском языке.	Тестирование – тест на знание культуры англоязычных стран.
Технологический	Умение понимать контекст речи, второй смысл, шутки на английском языке. Способность замечать нарушения культуры англоязычной речи. Умение строить речевое общение на английском языке с соблюдением норм англоязычной речевой культуры. Соблюдение норм англоязычного этикета.	Тестовое задание «Что правильно?»
Креативно-творческий	Умение найти выход из ситуации общения в условиях недостатка лексики и общих фоновых знаний. Умение импровизировать в общении. Способность создавать литературные работы на иностранном языке.	Ответы на вопросы открытого типа (мини-сочинения на иностранном языке). Составление рассказа о себе и выступление (на английском языке).

Таким образом, нами выделены основные компоненты, на основании которых мы и будем оценивать уровень сформированности англоязычной культуры речи. Соответственно, определение степени присутствия вышеперечисленных компонентов для каждого школьника, будет определяться на основании конкретной методики.

Критериями формирования культуры англоязычной речи у школьников 9-х классов средней школы будут показатели, входящие в оценочно-результативный блок (таблица 2).

Таблица 2 – Оценочно-результативный блок модели формирования культуры англоязычной речи

Оценочно-результативный блок
Критерии
Устойчивый интерес к языковой коммуникации и ценностное отношение к ней, выражающееся в чувстве успешности языкового общения.
Признание общественной и личной значимости культуры англоязычной речи.
Стремление использовать результаты развития, быть конкурентоспособным в образовательной и социально значимой деятельности.

Каждому компоненту будет соответствовать определенная разработанная методика тестирования. Именно

она должна показать уровень сформированности культуры англоязычной речи у школьников. В ходе проведения педагогического эксперимента необходимо ориентироваться на сформулированные критерии эффективности и предложенную систему мер в рамках модели формирования культуры англоязычной речи.

Кроме того, для выполнения исследования необходимо проинструктировать участников эксперимента об эффективных условиях его проведения. Важен и выбор количества педагогов, занятых в проведении эксперимента. Так, представляется наиболее логичным закрепление как минимум двух педагогов, проводящих эксперимент, на одно учебное заведение и не менее двух экспертов, которые будут оценивать работы испытуемых. В их задачи будет входить проведение анализа, а также фиксирование данных о ходе эксперимента на основе промежуточного среза, который будет характеризовать изменения объектов под влиянием экспериментальной системы мер. Также в результате проведения эксперимента необходимо выявлять затруднения и возможные типичные недостатки, возникшие в ходе его проведения.

Что касается оценки текущих затрат времени, средств и усилий, то здесь необходимо отметить, что оптимальной временной интервал проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента - две недели, еще в течение пяти дней будут подводиться итоги.

В результате необходимо сформировать оценку группы перед началом формирующего этапа эксперимента. Наилучшее время для проведения педагогического эксперимента – сентябрь, с этими показателями и будет сравниваться результат, который будет получен после реализации формирующего этапа эксперимента в мае.

Для проведения эксперимента педагоги проходят инструктаж, на котором им разъясняются особенности проведения вводной беседы с испытуемыми, какие необходимо задавать вопросы и что фиксировать, также дается инструкция по выполнению заданий [1, с.105].

В завершении констатирующего этапа эксперимента важно грамотно подвести его итоги. Задачи завершающего этапа:

1. Изучение и анализ начального состояния школьников, в котором проводим анализ начального уровня знаний, умений и качеств личности. Состоит из этапов 1 и 2.

2. Показать формирования культуры англоязычной речи по четырем критериям.

В рамках констатирующего и контрольного этапов эксперимента по формированию культуры англоязычной речи, школьникам предлагается 5 заданий:

1. Анкетирование в целях определения мотивационно-ценностного компонента.

2. Проведение тестирования на знание культуры англоязычных стран в рамках оценки когнитивно-интеллектуального компонента.

3. Тестовое задание «что правильно?» в рамках оценки технологического компонента.

4. Ответы на вопросы открытого типа (мини-сочинения на иностранном языке) и выступление с рассказом о себе в рамках оценки креативно-творческого компонента.

По итогам выполненных заданий, мы можем оценить степень сформированности культуры англоязычной речи на начальном этапе до начала проведения формирующего этапа эксперимента. А повторная проверка заданий в этих же группах на контрольном этапе позволит оценить эффективность предложенной модели формирования культуры англоязычной речи.

Таким образом, методика проведения экспериментальной проверки модели становления культуры англоязычной речи у учащихся 9 классов средней школы состоит из следующих ключевых этапов: выбор экспериментальной группы; расчет необходимой длительности проведения эксперимента; подбор конкретных методик, которые позволят наиболее полно изучить начальное состояние экспериментального объекта; определение при-

знаков, которые дадут возможность сделать выводы об изменениях в экспериментальной группе под влиянием выбранных педагогических воздействий; реализация мероприятий в рамках эксперимента по проверке эффективности выбранной системы мер; проведение эксперимента, а также анализ и интерпретация результатов.

Эффективность модели подтверждается путем сравнения оценок, полученных испытуемыми при выполнении заданий на констатирующем и контрольном этапах экспериментального исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Журавлева В.И. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1988. 105 с.
2. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. стереотип. 2014. С. 192-195.
3. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. 512 с.
4. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орловский государственный технический университет. Орел, 2000. 145 с.
5. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987. 144 с.
6. Савинов Е.С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. М.: Просвещение, 2011. С. 46-50.
7. Селевко Г.К., Басов А.В. Новое педагогическое мышление: педагогический поиск и экспериментирование. Ярославль, 1991.
8. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы PDF. 2-е изд., перераб. и доп., М.: Просвещение. 1982.

*Статья поступила в редакцию 03.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378: 796.011.1

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА**

© 2017

**Пашенко Лена Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теоретические основы физического воспитания»  
*Нижевартовский государственный университет*  
(628600, Россия, Нижневартовск, ул. Ленина, 56, e-mail: lenanv2008@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье представлена модель организации образовательно-оздоровительной деятельности лиц зрелого возраста в условиях физкультурно-оздоровительного комплекса, разработанная с учетом особенностей системы мотивационных факторов мужчин и женщин, занимающихся оздоровительной физической культурой. Основным методом исследования явилось моделирование, позволившее наглядно представить процесс образовательно-оздоровительной деятельности в виде схемы, отображая и воспроизводя структуру, взаимосвязи и отношения между элементами этого процесса. В модели представлены задачи, принципы, функции, основные направления и предполагаемые результаты образовательно-оздоровительной деятельности. В предложенной модели учитывается и конкретизируется индивидуальная структура мотивации занятий физическими упражнениями, объем и характер индивидуального знания в этой области, направленность на достижение и поддержание высокого уровня физической культуры и осознание личностью актуальных и долгосрочных целей своего физического совершенствования. Содержание образовательно-оздоровительной деятельности строится с учетом выявленных мотивов занятий физической культурой взрослого населения. Результатом реализации модели является формирование физической культуры личности, проявляемое в повышении уровня знаний о здоровье, о физическом состоянии организма и способах его улучшения, повышении уровня физической подготовленности, расширении функциональных возможностей, формировании личностных качеств, приобретении опыта совместной соревновательной деятельности.

**Ключевые слова:** модель, мотивы, моделирование, оздоровительная физическая культура, физическая активность, лица зрелого возраста, физкультурно-оздоровительный комплекс, компоненты образовательно-оздоровительной деятельности.

**ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND RECREATIONAL ACTIVITIES OF THE ADULT POPULATION IN A HEALTH AND FITNESS CENTRE**

© 2017

**Pashchenko Lena Grigorievna**, candidate of pedagogical Sciences, associate professor of the department «Theoretical bases of physical education»  
*Nizhnevartovsk State University*

(628600, Russia, Nizhnevartovsk, Lenin st., 56, e-mail: lenanv2008@yandex.ru)

**Abstract.** The article presents a model of the organization of educational and recreational activities of persons of mature age in the conditions of a physical culture and health complex. The model is designed taking into account the motives of men and women engaged in recreational physical culture. The main research method is modeling. Modeling made it possible to visually present the educational and health-improving process in the form of a scheme, reflecting the structure, interrelations and relationships between the elements. The model takes into account and concretizes the motives for exercising, the volume and nature of individual knowledge in this field, the desire to achieve and maintain a high level of physical culture. The result of the implementation of the model is the formation of the physical culture of the individual, raising the level of knowledge about health and ways to improve the physical condition of the body, increasing the level of physical fitness, expanding functional capabilities, shaping personal qualities, acquiring the experience of joint competitive activities.

**Keywords:** Model, motifs, modeling, health physical education, physical activity, persons of mature age, fitness center, components of educational and recreational activities.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Ускорившийся ритм жизни, возросшие психофизические нагрузки, малоподвижный образ жизни наряду с укоренившимися вредными привычками стали причинами роста заболеваемости, сокращения продолжительности жизни населения зрелого возраста [1].

Сохранение и укрепление здоровья самой активной части населения страны является важной стратегической задачей, требующей незамедлительного решения, принятия научно-обоснованных мер, направленных на кардинальные изменения сложившейся ситуации [2]. Вступление в период зрелого возраста у мужчин и женщин ознаменуется завершением профессионального обучения и началом многолетней трудовой деятельности, которая требует затрат нервно-психической и мышечной энергии. Работающее население сталкивается с воздействием условий и факторов, провоцирующих возникновение профессиональных заболеваний, а также с воздействием неблагоприятных климато-географических факторов. Противостоять факторам риска здоровья взрослого населения призвана организованная физкультурно-оздоровительная деятельность, содействующая расширению функциональных возможностей, улучшению показателей развития физических качеств, а также организации содержательного досуга.

Массовая физкультурно-оздоровительная деятельность является социальным явлением, содержательная

сущность которой выражается в формировании здорового образа жизни, как социальной ценности и элемента культуры личности с целью улучшения здоровья [2]. Повышение значимости в современном мире роли физической культуры, как фактора совершенствования природы человека и общества привело к тому, что она становится национальной идеей, содействующей развитию здорового общества. Сфера физической культуры и спорта, выполняя множество функций в обществе и охватывая все возрастные группы населения, способствует развитию физических, эстетических, нравственных качеств личности, организации содержательного досуга населения, решению задач физической рекреации и реабилитации, а также коммуникации.

Многочисленными зарубежными и отечественными исследованиями доказана польза физической активности для физического и психического здоровья лиц зрелого возраста. Занятия физической культурой и спортом оказывают общее профилактическое воздействие на организм человека, повышают уровень его здоровья, сопротивляемость организма вредным воздействиям окружающей среды, способствуют отказу от вредных привычек, а совершенствование двигательных навыков существенно снижает риск травматизма. И, если с организацией физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в детском, подростковом и юношеском возрасте не возникает трудностей, ввиду их обязательности, в соответствии с Федеральными государственными обра-

зовательными стандартами всех ступеней образования, то взрослое население сталкивается с недостаточной доступностью физкультурно-оздоровительных услуг, предлагаемых учреждениями физической культуры, спорта, туризма и отдыха ввиду, с одной стороны – дефицита самих спортивных сооружений, а с другой – высокой стоимости предлагаемых услуг. При этом, невозможность осуществления самостоятельных занятий по мнению Г.А. Степановой обусловлена низким уровнем грамотности населения в вопросах здорового образа жизни и физической культуры [3]. Большинство населения слабо информировано о реальном состоянии своего здоровья, физической подготовленности, о факторах, определяющих физическое состояние человека, о средствах воздействия на него, о методах применения этих средств и т.д.

Таким образом, повышается важность создания необходимых условий для совершенствования человека, роста его жизненного уровня, продолжительности жизни и ее качества, что еще более актуализирует поиск эффективных форм повышения и совершенствования физкультурно-оздоровительной активности взрослого населения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Анализ литературных источников показал, что к числу факторов, позволяющих индивидам систематически выполнять нагрузки в процессе занятий физкультурно-оздоровительной направленности, относятся личностные, ситуационные, поведенческие, организационные. Личностными факторами являются участие в программах физкультурной направленности, а также информированность о положительном влиянии физических нагрузок на здоровье. Близкая расположенность спортивного комплекса от дома, а также доступная стоимость занятий являются важными ситуационными факторами. Организационными факторами выступают проведение занятий групповым методом, а также возможность выбирать форму двигательной активности [4]. Интересное содержание и эффективные методики проведения занятий физическими упражнениями являются одними из условий систематичности физкультурно-оздоровительных занятий, способных соперничать с другими способами проведения свободного времени [5, с.13-14; 6]. К сожалению, как отмечает ряд ученых, несмотря на усилия по содействию повышению двигательной активности населения, люди предпочитают наблюдать за другими, занимающимися физической культурой и спортом, а не участвовать в этом процессе самим [7-9].

В связи с этим, повышается важность учета мотивов, побуждающих взрослое население к физкультурно-оздоровительной деятельности. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. №302 констатируется о необходимости создания условий для систематических занятий физической культурой и спортом граждан нашей страны, для чего требуется повышение мотивации к регулярным физкультурно-оздоровительным и спортивным занятиям и ведению здорового образа жизни, что в итоге должно способствовать увеличению количества занимающихся [10]. Выявление мотивов оздоровительной деятельности и создание условий для их реализации позволяет не только привлекать население к регулярным занятиям физическими упражнениями, сделав их систематичными [11], а также содействовать удовлетворению личностных запросов жизни и трудовой деятельности взрослого человека [12].

По утверждению Е.В. Андреевой, тип мотивов, преобладающих при начале занятий физической активностью, определяет особенности осуществления данного вида деятельности и является основополагающим зве-

ном при определении способов поддержания интереса мужчин и женщин к использованию средств физической культуры и спорта в процессе жизнедеятельности [13]. Учет мотивационных особенностей и индивидуальных потребностей в процессе занятий физической активностью позволяет совершенствовать организационно-методическое обеспечение физкультурно-оздоровительной деятельности лиц зрелого возраста [14].

Несомненная польза физической активности для физического и психического здоровья доказана многочисленными зарубежными и отечественными исследованиями.

Предварительно проведенные исследования позволили выделить мотивы занятий оздоровительной физической культурой лиц 1-го и 2-го зрелого возраста мужского и женского пола [15-17].

Доминирующими мотивами занятий физической культурой у мужчин зрелого возраста являются стремление к самосохранению здоровья, желание самосовершенствоваться, возможность получения положительных эмоций. К числу значимых мотивов относятся стремление к получению удовольствия от движений, возможность общения во время занятий. Малозначимым для мужчин является оценка окружающих и подражание [15]. Для женщин 1-го зрелого возраста доминирующими мотивами являются получение положительных эмоций и удовольствия от движений, стремление к самосовершенствованию. Для женщин 2-го зрелого возраста наиболее важным является стремление улучшить здоровье, наряду с получением удовольствия от движений. К числу малозначимых мотивов женщины отнесли желание подражать кому-то, более физически развитому, стремление получить оценку окружающих, а также доминировать в физкультурно-спортивной деятельности [16].

Обращает на себя внимание факт недостаточно высоких показателей в проявлении мотива «привычка занятий» как у мужчин зрелого возраста, так и у женщин, что позволяет констатировать о ситуативности выполнения физических упражнений во время досуга, а также небольшом желании повышать двигательную активность в период свободного времяпрепровождения в качестве рекреационного средства. Мотив приобретения практических навыков также не является значимым для исследуемого контингента. При этом, у лиц мужского пола показатели его проявления выше, чем у женского [17].

Полученные данные позволяют констатировать о не сформированном желании повысить физкультурную образованность в вопросах организации и содержания двигательной активности для решения развивающих, образовательных, оздоровительных задач, а также недостаточной двигательной активности в понимании отдельной личностью значимости индивидуальной деятельности, направленной на физическое совершенствование.

Представленные особенности в системе мотивационных факторов лиц зрелого возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой, являются актуальной информацией для специалистов в сфере физической культуры при разработке модели организации оздоровительной деятельности в условиях физкультурно-оздоровительного центра.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью исследования является разработка модели образовательно-оздоровительной деятельности, осуществляемой в физкультурно-оздоровительном комплексе для населения зрелого возраста с учетом выявленных мотивов занятий физической культурой и спортом.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Основным методом исследования явилось моделирование, позволяющее наглядно представить искусственно созданный образец в виде схемы, отображая и

воспроизводя структуру, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта. В педагогике образовательные модели представляют собой логические последовательно выстроенные системы, включающие в себя элементы, которые в свою очередь содержат цели, содержание, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом [18]. Построение нашей модели опирается на результаты предварительных исследований и концептуальные подходы к организации физической активности взрослого населения и подразумевает интеграцию образовательной и физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях физкультурно-оздоровительного комплекса (рисунк 1).

Базовыми компонентами образовательно-оздоровительной деятельности физкультурно-оздоровительных организаций, по мнению Л.И. Лубышевой и В.К. Бальсевича, должны стать формирование знаний об использовании физических упражнений для улучшения психоэмоциональной сферы, физических кондиций, здоровья, качества жизни людей, повышение профессионально значимых физических и психофизиологических качеств [19]. Эти положения были учтены при разработке модели образовательно-оздоровительной деятельности в условиях физкультурно-оздоровительного комплекса для населения зрелого возраста.

Модель построена с учетом конкретизации общественно и индивидуально значимой структуры мотивации занятий физическими упражнениями, объема и характера индивидуального знания в этой области и направлена на достижение и поддержание высокого уровня физической культуры и осознание личностью всей системы актуальных и долгосрочных целей своего физического совершенствования.

Основными задачами реализации модели, с учетом предварительно выявленных мотивов занятий физической культурой взрослого населения, явились содействие повышению уровня здоровья, улучшению морфофункциональных показателей, оптимизации психоэмоционального состояния, предупреждению заболеваний, а также, учитывая значимость формирования знаний в области физической культуры, повышение уровня образованности в вопросах целесообразного использования физических упражнений.

Принципами организации образовательно-оздоровительной деятельности явились: индивидуализация, доступность, регулярность, постепенность повышения нагрузок [20]. Принцип индивидуализации предусматривает подбор видов физической активности и их средств с учетом функциональных и физических особенностей организма. Принцип доступности предполагает предложение населению привычных видов физических упражнений. Принцип регулярности предусматривает систематичность занятий, без длительных перерывов. Принцип постепенного повышения нагрузок осуществляется в повышении интенсивности и увеличении объема нагрузок в соответствии с функциональными и физическими возможностями занимающихся.

Функциями организации образовательно-оздоровительной деятельности лиц зрелого возраста в условиях физкультурно-оздоровительного комплекса явились – физкультурно-оздоровительная, аксиологическая, досуговая, социального общения, повышения работоспособности и эффективности труда. Физкультурно-оздоровительная функция обеспечивает создание основы для здорового образа жизни, сдерживания процессов инволюции, способствуя общефизическому развитию и укреплению здоровья людей, развитию физических качеств и способностей, формированию и совершенствованию двигательных навыков. Аксиологическая функция содействует формированию ценностной ориентации личности на овладение ценностями физической культуры, связанными с социальной и профессиональной деятельностью. Досуговая функция позволя-

ет удовлетворить потребность людей в рациональном использовании свободного времени, активном отдыхе, возможности переключения с одного вида деятельности на другой. Функция социального общения обеспечивает возможность коммуникации, удовлетворения потребности в обмене информацией. Функция повышения работоспособности и эффективности труда обеспечивает профессионально-прикладную физическую подготовку, повышение устойчивости к неблагоприятным условиям труда, противодействие гипокинезии.

Основными направлениями деятельности в разработанной модели были выбраны – образовательная, физкультурно-оздоровительная, соревновательная.

Содержательный аспект модели представлен в выделенных направлениях следующим образом. Образовательная деятельность включает в себя формирование знаний у занимающихся о современных направлениях развития оздоровительной физической культуры, особенностях функционирования организма мужчин и женщин, нормирования нагрузки на занятиях оздоровительной физической культурой, возможностях применяемых средств восстановления, представлений о современных методиках предотвращения стресса и тревожности. Реализация данного направления осуществляется путем проведения бесед с занимающимися, актуализации знаний в процессе занятий, проведении индивидуальных консультаций по выбору вида физкультурно-спортивного направления с конкретизацией характера нагрузки с учетом индивидуально-типологических особенностей мужчин и женщин.

Содержание физкультурно-оздоровительного направления модели обусловлено возможностями многофункционального физкультурно-оздоровительного комплекса Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Нижевартовский государственный университет», позволяющего предложить населению широкий выбор физкультурно-оздоровительных и спортивных занятий. К услугам посетителей предоставляется возможность посещения самостоятельных и организованных физкультурно-оздоровительных занятий по плаванию и аквааэробике, разновидностям фитнеса, спортивным играм, кудо, скалолазанию, единоборствам, восточными боевыми искусствами. В тренажерном зале имеется возможность осуществления самостоятельных занятий и посещения индивидуальных тренировок, в процессе которых инструктор поможет подобрать программу тренировочных занятий.

Соревновательное направление представлено физкультурно-оздоровительными мероприятиями для мужчин, женщин, их семей, такими как мастер-классы по новым видам фитнеса, а также спортивно-массовыми – соревнованиями по видам спорта, Веселыми стартами, Фестивалями спорта и т.д.

Содержание образовательно-оздоровительной деятельности в условиях физкультурно-оздоровительного комплекса строится с учетом выявленных мотивов занятий физической культурой взрослого населения.

Мотив сохранения и укрепления здоровья, выделенный мужчинами и женщинами как ведущий, требует применения на занятиях методик с высокой оздоровительной эффективностью, нагрузки, применяемые на занятиях, соответствуют возрастным особенностям и физическому состоянию занимающегося. Оценка эффективности оценивается путем мониторинга физического состояния, динамики функционального состояния, заболеваемости острыми респираторными вирусными инфекциями, как показателя устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов внешней среды.

Для удовлетворения стремления к самосовершенствованию, как доминирующему мотиву занятий физической культурой у женщин I-го зрелого возраста и мужчин, моделью предусматривается составление индивидуальной программы занятий физической активностью с учетом данных карты здоровья, динамики по-

казателей физического состояния, изменений в процессе занятий компонентного состава тела. Образовательный компонент включает формирование знаний об использовании средств физической культуры для самосовершенствования.

Важность получения удовольствия от движений лицами зрелого возраста требует использования на занятиях музыкального сопровождения, создания положительного психоэмоционального фона, установления доброжелательного контакта между занимающимся и инструктором, применения нагрузок соответствующих индивидуальным возможностям.

Применение средств и методов, направленных на сплочение коллектива занимающихся и создание благоприятного морального климата в группе позволит реализовать потребность взрослого населения в общении.

Низкий уровень проявления мотива приобретения практических навыков, но при этом высокая его значимость для формирования потребности в систематических занятиях физкультурно-оздоровительной направленности у взрослого населения требует использования разнообразных видов двигательной активности в процессе образовательно-оздоровительной деятельности, позволяющих расширить представления об эффективных путях и способах повышения двигательной активности, укрепления здоровья. Моделью предусматривается проведение для занимающихся различных мастер-классов по новым видам фитнеса, имеющих различную направленность – оздоровительную, развивающую, образовательную.

Неоднородность отношения взрослого населения к возможности осуществления соперничества в процессе физической активности требует введения элементов состязательности в содержание физкультурно-оздоровительных занятий и использования соревновательного метода при проведении массовых физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий.

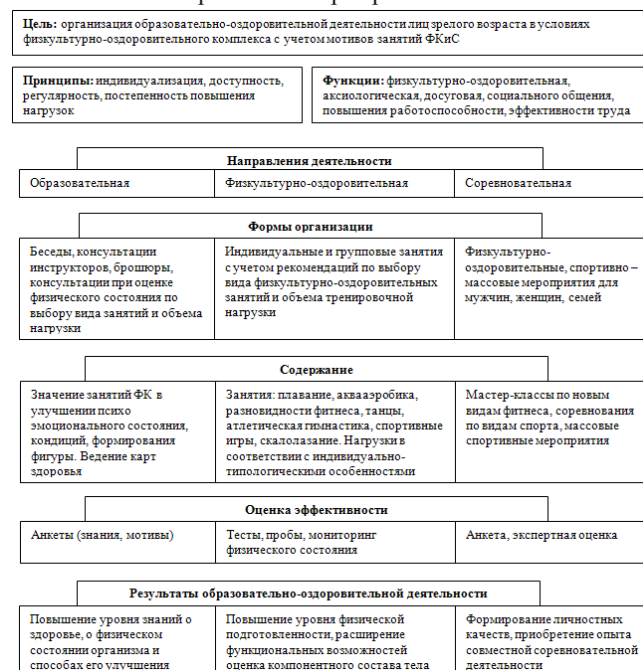


Рисунок 1 – Модель организации образовательно-оздоровительной деятельности лиц зрелого возраста в условиях физкультурно-оздоровительного комплекса

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Ожидаемым эффектом реализации модели является повышение уровня знаний лиц зрелого возраста, занимающихся в условиях физкультурно-оздоровительного комплекса о здоровье, о физическом состоянии организма и способах его улучшения, повышение уровня физической подготовленности

сти, расширение функциональных возможностей, формирование личностных качеств, приобретение опыта совместной соревновательной деятельности.

Предложенная модель организации образовательно-оздоровительной деятельности лиц зрелого возраста в условиях физкультурно-оздоровительного комплекса учитывает текущие ведущие мотивы занимающихся. В дальнейшем, по мере продолжительности занятий и приобретения знаний и практических навыков мужчинами и женщинами содержательный компонент подлежит корректировке с учетом нацеленности на достижение результата и поддержание интереса к физкультурно-оздоровительной деятельности.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

- Kohl H.W., Craig C.L., Lambert E.V., Inoue S., Alkandari J.R., Leetongin G., Kahlmeier S. The pandemic of physical inactivity: global action for public health . The Lancet. 2012. Volume 380. P. 294-305.
- Матвеева Л.М. Социальные проблемы повышения влияния физкультурно-оздоровительной деятельности. Автореф. дисс. ... канд.соц.наук. Уфа, 2004. 19 с.
- Степанова Г.А. Основные тенденции формирования здорового образа жизни средствами физической культуры и спорта // Научный медицинский вестник Югры. 2012. №1-2. С. 257-261.
- Тиунова О.В. Практические аспекты мотивации к занятиям физической культурой и спортом // Физическое воспитание и детско-юношеский спорт. 2012. №4 (6), С. 54-65.
- Методические рекомендации по использованию различных форм мотивации к ведению здорового образа жизни, занятиям физической культурой и спортом. Москва, Пенза. 2011. С. 12-16.
- Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. Киев: Олимпийская литература, 2001. С. 238 -251.
- Cardinal. B.J. Toward a greater understanding of the syndemic nature of hypokinetic diseases // Exercise Science & Fitness. 2016. №14. P. 54-59.
- Дудченко З.Ф., Перфильева Е.Н. Двигательная активность как фактор здорового образа жизни: психологические аспекты // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2009. Т.11 (1). С. 105-109.
- Bradley J. Cardinal. Toward a greater understanding of the syndemic nature of hypokinetic diseases. Exercise Science & Fitness. 2016. №14. P. 54-59.
- Государственная программа Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта». Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. №302 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://www.minsport.gov.ru/2017/doc/%D0%A0%D0%A0302\\_150414.pdf](https://www.minsport.gov.ru/2017/doc/%D0%A0%D0%A0302_150414.pdf) (Дата обращения: 01.06.2017).
- Ван Сюе Мань. Отношение населения к некоторым аспектам физкультурно-оздоровительной деятельности // Педагогические, психологические и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. Харьков. 2010. №3. С.14-17.
- Бальсевич В.К. Очерки по возрастной кинезиологии человека. М.: Советский спорт, 2009. 220 с.
- Андреева Е.В. Анализ мотивационных теорий в сфере оздоровительной физической культуры и рекреации // Теория и методика физического воспитания и спорта. 2004. №2. С.81-84.
- Сорокина С.О., Кудряшова Т.И. Мотивационная заинтересованность женщин 30-50-летнего возраста к занятиям оздоровительными упражнениями // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2011. №6. С. 123-125.
- Пашенко Л.Г. Мотивационный аспект физической активности мужчин зрелого возраста //

Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения: Материалы XV Юбилейной Всероссийской с международным участием научной конференции / Под ред. С.И. Логинова, Н.В. Пешковой. Сургут: Дефис, 2016. С. 248-250.

16. Пашенко Л.Г. Характеристика мотивационной сферы женщин зрелого возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Бюллетень науки и практики. 2016. №9 (10). С. 246-250.

17. Пашенко Л.Г. Мотивы занятий физкультурно-оздоровительной деятельностью у лиц юношеского и зрелого возраста в сравнительном аспекте // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2016. №4. С. 78-84.

18. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. М.: Логос. 2001. С.10.

19. Лубышева Л.И., Бальсевич В.К. Ценности физической культуры в здоровом образе жизни. Современные исследования в области спортивной науки. СПб.: НИИФК, 1994. 143 с.

20. Асташина М.П. Физкультурно-оздоровительная работа с разными возрастными группами населения. Омск: Изд-во СибГУФК, 2014. С.90-91.

*Статья поступила в редакцию 23.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.147

## РОЛЬ ТЬЮТОРА В УПРАВЛЕНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2017

**Перевозчикова Нелли Григорьевна**, преподаватель кафедры «Гуманитарных дисциплин»

**Смирнова Жанна Венедиктовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Технологий сервиса и технологического образования»

**Трутанова Александра Валерьевна**, магистрант

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье определено, что тьютор – это тот человек, чья деятельность помогает максимально индивидуализировать образовательный процесс. Исходя из рассмотренных определений было выведено собственное авторское понятие. Тьютор – это методист, консультант, осуществляющий текущую поддержку студента, который может оценивать задания студента, его работу на семинарах, определять точки личностного роста, давать советы и структурировать проблемы саморазвития обучающегося. Выделено несколько видов тьюторов: тьюторы-стажеры, академические тьюторы, наставники-тьюторы, чьи роли в статье раскрываются подробно. Формы тьюторской работы: индивидуальная тьюторская консультация. Студенты обсуждают с тьютором значимые вопросы, связанные с развитием и образованием каждого. Тьютор делает процесс сопровождения более целенаправленным, эффективным; групповая тьюторская консультация. В рамках таких групповых занятий (так же, как и на индивидуальных тьюторских консультациях) тьютор одновременно осуществляет несколько видов работ. Проблема тьюторского сопровождения студентов связана с тем, что сами студенты не осознают своих образовательных потребностей и не готовы принимать серьезные решения в отношении своего профессионального будущего. К тому же большинство университетов не смогут позволить себе тьюторов, которые не имеют аудиторной нагрузки и ведут лишь индивидуальную работу со студентами. Выявлены отличия терминов «куратор» и «тьютор». Главное отличие состоит в том, что куратор назначается только для младших курсов обучения, для их адаптации и функции куратора не заключаются в выстраивании индивидуальной линии обучения для каждого студента. Тьютор же, напротив, на протяжении всего обучения должен сопровождать обучающихся и осуществлять помощь по всем образовательным направлениям.

**Ключевые слова:** тьютор, тьюторство, самостоятельная работа, студент, выпускник, специалист, методист, консультант, образовательный процесс, бакалавр, магистр, преподаватель, саморазвитие, индивидуальный учебный план, куратор, траектория обучения, консультация, государственный образовательный стандарт.

## THE ROLE OF THE TUUTOR IN THE MANAGEMENT OF THE SELF-WORK OF THE TRAININGS

© 2017

**Perevozchikova Nelly Grigoryevna**, lecturer of the Department of Humanitarian Disciplines

**Smirnova Zhanna Venediktovna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the department of «Technology of Service and Technological Education»

**Trutanova Alexandra Valerievna**, graduate student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Abstract.** The article specifies that the tutor is the person whose activity helps to maximize the individualization of the educational process. Proceeding from the considered definitions the author's concept was deduced. Tutor is a methodologist, a consultant who provides ongoing support to the student, who can evaluate the student's tasks, his work at seminars, determine points of personal growth, give advice and structure problems of the student's self-development. There are several types of tutors: tutors-trainees, academic tutors, mentors-tutors, whose roles are described in detail in the article. Forms of tutoring: individual tutorial consultation. Students discuss with the tutor important issues related to the development and education of each. The tutor makes the escort process more focused, effective; group tutorial consultation. Within the framework of such group sessions (as well as individual tutorial consultations), the tutor simultaneously performs several types of work. The problem of tutoring students is related to the fact that the students themselves are not aware of their educational needs and are not ready to make serious decisions about their professional future. In addition, most universities cannot afford tutors who do not have an audience load and only conduct individual work with students. The differences between the terms "curator" and "tutor" are revealed. The main difference is that the curator is appointed only for junior courses of study, for their adaptation and the functions of the curator they do not consist in building an individual line of instruction for each student. The tutor, on the contrary, throughout the whole training should accompany the students and provide assistance in all educational areas.

**Keywords:** Tutor, tutoring, independent work, student, graduate, specialist, methodologist, consultant, educational process, bachelor, master, teacher, self-development, individual curriculum, curator, trajectory, consultation, state educational standard.

В современном высшем образовании постоянно происходят изменения. И они касаются не только методов и средств преподавания, но и должностей. Вводятся новые профессии и педагогические специальности. На сегодняшний день образовательный процесс стремится к индивидуализации образования. Реакцией на эту тенденцию стало возникновение тьюторства. Эта роль для российских преподавателей является достаточно новой и поэтому сущность и функции этой профессии раскрыты не до конца, что определяет актуальность рассматриваемой темы.

Нельзя сказать, что в настоящий момент тьюторство — это нечто новое для российского образовательного процесса. Такая особая педагогическая позиция существует в нашей стране уже более двадцати лет. В 2007 году была создана «Межрегиональная Тьюторская

Ассоциация», в которой в настоящий момент насчитывается более двадцати российских и несколько украинских регионов [1]. Но наиболее активно явление тьюторства развивается в сфере среднего образования. Любой из существующих информационных ресурсов даст множество определений слова «тьютор» и понятия «функции тьютора» [2]. Если объединить их смысловые оттенки и вычленил главное для высшей школы, мы получим, что тьютор — это особый педагог, который сопровождает построение студентом индивидуальной образовательной программы [3].

Тьютор – это как раз тот человек, чья деятельность помогает максимально индивидуализировать образовательный процесс [4].

Проблемы тьюторства рассматривались такими учеными как Т.В. Громова, Н.В. Рыбалкина, П.Н. Осипова,



Г.П. Щедровицкий.

Функционально тьюторство считается только поддержкой обучающегося. Возникло тьюторство в XII веке в Англии в Оксворде и Кембридже по причине отсутствия в это время образовательных стандартов, которые могли бы диктовать условия подготовки студентов. Эти условия как раз устанавливали тьюторы, то есть их роль на тот период времени была достаточно велика. Сейчас же эта деятельность приобрела новые формы и носит сопровождающий характер [5].

В переводе с английского, тьютор означает наставник, репетитор. Рассмотрим несколько определений этого понятия.

– тьютор – это поддержка, педагогическая деятельность, нацеленная на формирование самостоятельности и независимости в решении педагогических задач;

– тьюторство как сопровождение является помощью, направленной на воплощение индивидуальных образовательных программ, проектных работ и исследовательской деятельности;

– тьюторство – помощь для профессионального, культурного и личностного самоопределения студента [6].

«Тьютор – это отдельная официальная штатная единица, это помощник, консультант, организатор учебной деятельности и среды, в которой обучающийся имеет возможность самостоятельно определять свои образовательные цели и средства, выстраивать индивидуальную траекторию обучения» [7]. Личностное взаимодействие студента и наставника в таком ракурсе приобретает вид сотрудничества, здесь не должно быть места так полюбимому отечественным преподавателям авторитарного стиля взаимодействия.

Тьюторство широко распространено в системе образования стран Западной Европы и США и является разветвленным социально-образовательным институтом [8].

Исходя из вышеуказанных определений, тьютор – это методист, консультант, осуществляющий текущую поддержку студента, который может оценивать задания студента, его работу на семинарах, определять точки личностного роста, давать советы и структурировать проблемы саморазвития обучающегося.

Российская модель тьютора заимствована у западных коллег.

Они распространены и в Российской Федерации. И хотя Министерство образования и науки РФ не предусматривает такую должность для организаций высшего образования, некоторые федеральные государственные образовательные стандарты упоминают и раскрывают его должностные обязанности. В высших школах России функции тьютора берут на себя сами студенты, активы студенческого самоуправления, преподаватели. Проблема тьюторского сопровождения студентов связана с тем, что сами студенты не осознают своих образовательных потребностей и не готовы принимать серьезные решения в отношении своего профессионального будущего [9].

Встречаются следующие виды тьюторов:

– тьюторы-стажеры. Это студенты старших курсов, активисты студенческого самоуправления, которые помогают студентам младших курсов адаптироваться к учебному процессу путем вовлечения их во внеучебную деятельность. В России их часто называют кураторами;

– академические тьюторы. Это магистры, которые имеют обязательную тьюторскую подготовку. Они занимаются разработкой индивидуального учебного плана;

– тьюторы-наставники. Они являются выпускниками вуза, которые прошли курсы тьюторской подготовки и осуществляют сопровождение студентов в учебной деятельности для формирования профессиональных и общекультурных компетенций будущих бакалавров [10].

Тьюторская система традиционно включает в себя

три элемента:

– управление процессом обучения. Тьютор регулирует соотношение учебной нагрузки и самостоятельной работы студента;

– полное сопровождение студента на протяжении всего периода обучения;

– обучение студента по индивидуальной траектории на протяжении семестра или всего учебного года [11].

Понятия куратор и тьютор нередко отождествляют. Так эти термины не разделяются по своему смысловому значению и даются в тесной связке, отделяемые лишь скобками – «куратор (тьютор)». При этом функции куратора реализуются по направлениям – информативное, организационное, коммуникационное, контролирующее и творческое.

Рассмотрим отличия терминов куратор и тьютор. Куратор является представителем и «выразителем интересов» деканата. При этом отношения куратора со студентом строятся «по вертикали», основные задачи, стоящие перед куратором, носят административный управленческий характер. Будучи преподавателем одной из кафедр и узким специалистом, куратор вряд ли сможет помочь студенту полноценно выстроить индивидуальную образовательную траекторию, помочь определиться с выбором тематики курсовых работ, научного исследования, конкретной базы практики для развития профессиональной компетентности. К тому же кураторская работа является дополнительной нагрузкой преподавателя к его основной деятельности, что тоже не позволяет полностью реализовывать поставленные цели [12].

В Нижегородском государственном педагогическом университете, к примеру, куратор назначается только для первых двух лет обучения в вузе. Тьютор же, в первую очередь, выражает интересы студента и, следовательно, отношения у студента и тьютора должны выстраиваться «по горизонтали» на основе позиционного равенства. Поэтому тьютором должен выступать отдельный человек, отдельная штатная единица, а не преподаватель, выполняющий нагрузку тьютора.

Если реально представить себе штат тьюторов в российских вузах, то придется задуматься и об организационной и финансовой сторонах вопроса. Большинство университетов не смогут позволить себе тьюторов, которые не имеют аудиторной нагрузки и ведут лишь индивидуальную работу со студентами. Подготовка самого тьютора также пока оставляет желать лучшего [13].

Самостоятельность в системе современного высшего образования является приоритетным направлением развития. В настоящее время постоянно снижается количество аудиторной нагрузки и увеличивается число часов на самостоятельную подготовку. Уже на младших курсах доля самоподготовки велика, но к требованиям для выпускников присоединяется и необходимость применения полученных знаний (во время выполнения курсовых и дипломных работ, а также при прохождении практик различного рода).

Формы тьюторской работы:

– индивидуальная тьюторская консультация. Студенты обсуждают с тьютором значимые вопросы, связанные с развитием и образованием каждого. Тьютор делает процесс сопровождения более целенаправленным, эффективным;

– групповая тьюторская консультация. При групповой работе, так же как и на индивидуальных тьюторских консультациях (беседах), тьютором или преподавателем, осуществляющим тьюторскую деятельность, реализуется тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся с похожими познавательными интересами. В рамках таких групповых занятий (так же, как и на индивидуальных тьюторских консультациях) тьютор одновременно осуществляет несколько видов работ: мотивационную, коммуникативную и рефлексивную [14].

Тьюторская деятельность включает в себя четыре

этапа:

– подготовка. На данном этапе он занимается диагностикой интересов, потребностей, способностей студентов и разработкой учебно-методического обеспечения.

– начальный этап. Студенты под руководством тьютора получают интересующую профессиональную информацию;

– основной этап. Консультативно-практическая деятельность для профессионального самоопределения и разработки индивидуальной образовательной траектории;

– этап рефлексии. Студенты занимаются самооценкой своей работы в вузе, обсуждают образовательные цели и перспективы [15].

Отметим, что именно преподаватель-консультант (тьютор) создает образовательную среду, позволяющую студенту не только получать знания и навыки, но и решать реальные проблемы в своей практической деятельности [16].

Перенять у Англии тьюторскую модель сопроживания российским вузам, конечно, не удастся. Осуществление индивидуального подхода к каждому студенту и составление траектории обучения, в соответствии с его интересами и целями, требует больших сил, временных затрат и ответственности у обеих сторон образовательного процесса [17]. Чтобы этого добиться, нужно не просто копировать западную модель образования, но и учитывать имеющиеся возможности и способности тех людей, на кого планируется возлагать такую ответственность. Пока на данный момент роль тьютора частично возлагают на себя преподаватели, которые стараются помочь студентам в их профессиональной подготовке. А студенты не готовы брать на себя ответственность за выбор собственной образовательной траектории, поскольку эта готовность должна вырабатываться еще в школе. Но вузы требуют самостоятельного, креативного и инициативного специалиста, поэтому развитие института тьюторства, на наш взгляд, все таки, сможет помочь в разрешении этого вопроса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования//Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14.

2. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.

3. Костылев Д.С., Костылева Е.А. Самостоятельная работа студентов в системе дистанционного обучения MOODLE по направлению подготовки «технология продукции и организация общественного питания»/Наука. Техника. Технологии (политехнический вестник). 2015. № 1. С. 160-163.

4. Кутепов М.М., Бегоутов Л.С. Информационные технологии в спортивном судействе/В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 30-33.

5. Психологические аспекты применения технологий дистанционного обучения/Костылев Д.С., Костылева Е.А./Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 17 частях. –Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. С. 66-69.

6. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7-11.

7. Гладкова М.Н., Кутепов М.М., Лунева Ю.Б., Трутанова А.В., Юсупова Д.М. Технология кейс-обучения в

подготовке бакалавров //Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 21-25.

8. Ваганова О.И., Дворникова Е.И., Кутепов М.М., Лунева Ю.Б., Трутанова А.В. Возможности облачных технологий в электронном обучении // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 6-2. С. 183-187.

9. Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу// Инновации и инвестиции. 2015. № 8.

10. Маркова С.М., Полетаева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2016. №1-1 (13). С. 23.

11. Лапшова А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования //Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 31.

12. Кочнева Е.М., Морозова Л.Б., Костылева Е.А. Установка современной молодежи на успех: перспективы, риски и возможности // European Social Science Journal. 2016. № 1. С. 367-371.

13. Шкунова А.А., Прохорова М.П. Силлабус: методическая основа организации самостоятельной работы студентов//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 163-167.

14. Ваганова О.И., Царева О.С. Рефлексивный дневник как средство оценивания личностных и учебных достижений студентов педагогического вуза//Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 128-130.

15. Кутепов М.М. Реализация проекта сдачи нормативов ГТО в вузе/В сборнике: Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи материалы VII межвузовской научно-практической конференции. г.Саратов, 2015. С. 36-39.

16. Крыльшкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ//Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.

17. Ваганова О.И. Технология проблемного диалога в профессиональном образовании//Вестник Мининского университета. 2013. № 4 (4). С. 10.

*Статья поступила в редакцию 30.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОПЫТА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2017

**Пичугина Галина Антоновна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Общая и неорганическая химия»*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: Galina\_P\_N@mail.ru)*

**Аннотация.** Требования общества к уровню подготовки высококвалифицированного педагога, способного совершенствовать учебно-воспитательный процесс на основе современных технологий, приемов и средств обучения в условиях динамичного перехода от теоретического обучения к самостоятельной профессиональной деятельности, заставляют обратить внимание на пересмотр целей, содержание учебного процесса по подготовке бакалавра педагогического направления, особо на методологию развития опыта педагогической деятельности на всех этапах обучения. Компетентия выпускника вуза считается сформированной, если студент готов к самостоятельной профессиональной деятельности на основе полученных теоретических знаний и опыта приобретённого в процессе обучения. Отсюда практический компонент профессиональной компетенции, связанный с развитием опыта педагогической деятельности, является одним из ключевых. Следует обратить внимание на то, что опыт не возникает сам по себе и возникнуть вне сознания личности в принципе не может. Необходимо создание определённых условий для его развития, а вернее развитие мотивации студента к его приобретению. Поэтому особо обращается внимание на условия формирования мотивации, инициации к приобретению опыта с учётом личностных характеристик каждого студента и не по окончании теоретической подготовки, а с первых дней обучения бакалавра в высшем учебном заведении. Однако в психолого-педагогических исследованиях методология формирования опыта в процессе аудиторного обучения на основе мотивации к его приобретению специально не рассматривалась. Необходимость развития новых концептуальных подходов к методологии формирования опыта педагогической деятельности в процессе теоретического обучения с учётом принципов самосознания, саморазвития, самосовершенствования, целостности и осознанности является актуальной проблемой. Изучая проблему высококачественной подготовки педагога к успешной самостоятельной профессиональной деятельности, считаем, что этот процесс станет более эффективным при условии, если профессиональное становление будущего учителя будет происходить как результат его внутреннего движения на основе рефлексии, самоанализа собственной педагогической деятельности и на основе развития внутренней мотивации к самосовершенствованию и приобретению педагогического опыта. Это, в свою очередь, влечёт за собой совершенствование процесса теоретической подготовки бакалавров, а именно внедрение технологий деятельностного типа, направленных на развитие личностных и профессиональных качеств будущего учителя.

**Ключевые слова:** образование, подготовка бакалавров, подготовка будущего педагога, опыт педагогической деятельности, методология развития опыта, профессиональные компетенции, учебный процесс, педагогическая практика, условия развития педагогического опыта, аудиторная подготовка студента.

METHODOLOGICAL BASIS OF DEVELOPMENT EXPERIENCE  
OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

© 2017

**Pichugina Galina Antonowna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department  
of General and Inorganic Chemistry*Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky  
(410012, Russia, Saratov, street Astakhanskaya 83, e-mail: Galina\_P\_N@mail.ru)*

**Abstract.** The modern society requirements of the level of knowledge of an eminently qualified teacher cause to revise the aims and contents of bachelor's degree in education especially on methodology of development experience on every step of educational process. As far as a highly qualified specialist should improve the teaching and learning process with modern technics, methods and training aids in dynamic changing from theoretical learning to self-dependent professional activity. The competence of a university graduate is seen as self-dependent professional activity readiness generated by theoretical knowledge and practical activity experience. Therefore practical component concerned with experience development is treated as a key term of a professional competence. Attention should be drawn to the fact that experience should never be taken for granted beyond the personal identity. Certain conditions are met in experience improvement, actually the growth of student's motivation to gain their experience. Accordingly the formation of the motivation as an initiation to gain the experience with a glance to character reference is especially regarded from the first days of education of a bachelor. However the methodology of experience development during the learning process on the ground of motivation is not explored in psychological pedagogical studies. The necessity to form new conceptual approach to methodology of development experience taking into account principles of consciousness, self-enhancement and entirety is an important problem today. While studying the problem of a high qualitative educational background of a successful teacher we suppose this process to be more effective due to reflexion, self-examination of teaching activities and to improving personal motivation to self-perfection and experience accumulation. And this means the improvement of the process of theoretical training of bachelors in particular the introduction of activity-type technologies aimed at developing the personal and professional qualities of the future teacher.

**Keywords:** education, preparation of bachelors, preparation of the future teacher, experience of pedagogical activity, methodology of experience development, professional competence, the educational process, pedagogical practice, development conditions of teaching experience, classroom preparation of the student.

Процесс реформирования российской системы образования направлен на совершенствование организации учебного процесса и его переориентацию на развитие личности обучающегося, на становление познавательных интересов, творческого потенциала, самореализацию и саморазвитие, формирующихся на основе собственного опыта в учебной деятельности. Решение данной проблемы напрямую связано с вопросом о необходимости повышения уровня профессиональной подготовки будущего учителя, обладающего умением

осуществлять организацию учебного процесса на основе развития личности обучающегося и опыта его деятельности.

Вышеизложенные требования следует дополнить требованиями современной школы, где ожидают учителя, способного быстро включиться в педагогическую деятельность и готового совершенствовать учебно-воспитательный процесс на основе современных технологий, приемов и средств обучения. Высокая требовательность работодателя к высококвалифицированному уровню

выпускника вуза на фоне его динамического перехода от теоретического обучения к самостоятельной профессиональной деятельности заставляет пересмотреть цели, сущность и содержание учебного процесса по подготовке бакалавра педагогического направления, обратив при этом особое внимание на методологию развития опыта педагогической деятельности на всех этапах обучения.

Разрабатывая педагогику как науку, К. Д. Ушинский [1] среди прочих проблем в системе подготовки учителя выделил проблему овладения педагогом системой обучения и воспитания подрастающего поколения. По его словам, это непростая задача, решение которой требует определенных усилий по овладению будущим учителем богатейшим опытом педагогической работы.

Значимость развития опыта в жизни человека подчеркивалась в трудах ученых-философов (Д. Беркли, Д. Юм, Б. Спиноза, Р. Декарт, Г. Лейбниц, И. Кант, Г. Гегель). Обращение к философским источникам позволяет прийти к выводу, что опыт связан с совокупностью чувственных впечатлений, которые индивид получает извне с помощью органов чувств. В основу определения опыта чаще всего включают переживания субъекта. Поэтому опыт признается как одной из главных характеристик человека и его деятельности.

Анализ концепций психологических и философских исследований по изучению опыта (Р. Декарт, Д. Локк, В. Вундт, М. Троицкий, З. Фрейд, К. Юнг, Д. Дьюи, П. Юркевич, В. Штерн) позволил определить опыт как элемент сознания. Это связано с тем, что в процессе взаимодействия с окружающим миром личность накапливает свой индивидуальный опыт, основанный на практике чувственно-эмпирического познания действительности, затем осознает его и применяет в собственной деятельности.

Проблема формирования и развития педагогического опыта в современных исследованиях представлена В.И. Бондаревским, И.Я. Лернером, М.Р. Львовым, М.Н. Скаткиным в тесной связи с практикой обучения и воспитания и рассматривается как метод учебного познания.

Различные аспекты в подготовке педагогических кадров обозначены в работах С.И. Архангельского, В.В. Белича, А.С. Белкина, Г.А. Засобиной, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, М.К. Лисицына, А.Н. Орлова, Л.И. Рувинского, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова, А.И. Щербакова, Д.Ю. Ануфриевой и др.

Некоторые педагоги-исследователи (Ю.К. Бабанский, А.Н. Кузибецкий, В.И. Бондаревский, М.Р. Львов, Э.И. Монозон, М.Н. Скаткин и др.) рассматривают опыт через понятие «практика», т.е. соотносят его как с практикой воспитания и обучения, так и с ее результатами. Так, М.Н. Скаткин отмечает, что «в самом широком смысле под опытом понимают практику обучения и воспитания» [2]. отождествление этих двух понятий, на наш взгляд, происходит по причине неотъемлемости опыта и практики от профессиональной подготовки будущего педагога.

Приобретение опыта в процессе обучения бакалавра педагогической направленности ранее рассматривалось в аспекте обобщения и изучения передового педагогического опыта. Следует отметить, что существовало и в настоящее время является преобладающим мнение, согласно которому бакалавр педагогического направления в процессе обучения в высшем учебном заведении осваивает объем теоретических знаний и лишь потом в самостоятельной деятельности приобретает профессиональный опыт. В этом случае наблюдается связывание опыта не с процессом подготовки, а со стажем работы. Это объясняется тем, что опыт чаще всего воспринимается как процесс накопления, передачи, освоения, обогащения, обмена. Отсюда в данной ситуации он выглядит как критерий фундаментальности, стабильности, связанный с преобладанием репродуктивных элементов, в ущерб творческим.

Отметим значимость опыта в формировании профессиональной компетенции (рисунок 1).

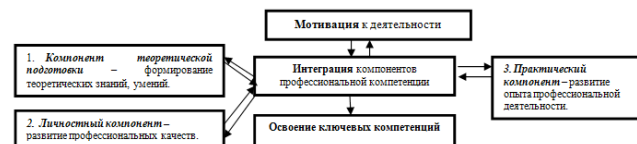


Рисунок 1 - Основные компоненты профессиональной компетенции

Если профессиональную компетенцию рассматривать через вид деятельности и понимать как интегральную характеристику деловых и личностных качеств, отражающих уровень профессионального образования и степень овладения опытом, достаточного для успешного включения в трудовую деятельность, то это позволит выделить три компонента профессиональной компетенции: компонент теоретической подготовки, личностный компонент и практический компонент. В процессе подготовки эти компоненты должны не только иметь место, но и быть интегрированными по отношению друг к другу.

Компонент теоретической подготовки призван, в основном, вооружить будущего учителя знаниями, новейшими достижениями в области психолого-педагогических и специальных дисциплин, теорией и практикой нравственного воспитания учащихся, основами дидактики и предметной методики.

Для успешного формирования опыта следует параллельно развивать личностные качества, способствующие осознанному восприятию опыта: умение конструктивно подходить к решению профессиональных задач в соответствии со своими ценностными ориентациями; анализ, самоанализ возникших трудностей и отношение к ним как стимулу дальнейшего саморазвития, как к преодолению собственных пределов, как к новому шагу в приобретении опыта. Личностный компонент связан с целеполагающей деятельностью, направленной на создание условий и организацию собственного развития. Учет значимости данного компонента позволяет осмысленно и осознанно подходить к приобретению нового опыта, к формированию общей культуры личности, к развитию её социальных, нравственных, эстетических и интеллектуальных качеств и способствовать усвоению и отчасти повторению различного опыта общения и взаимодействия с окружающими, творческого осмысления своей деятельности и использования инноваций [3].

Компетенция считается сформированной, если студент готов к самостоятельной профессиональной деятельности на основе полученных теоретических знаний и опыта, приобретённого в процессе обучения. В этой связи овладение только теоретическим объёмом знаний недостаточно для высококвалифицированного умения в организации учебного процесса. Несомненно, теоретический багаж важен и необходим, но если он не будет осознан и умело использован в профессиональной деятельности, то и не сможет представлять собой особую ценность в работе. Отсюда практический компонент, связанный с развитием опыта педагогической деятельности, является ключевым в развитии профессиональной компетенции.

Опыт (практический компонент) является элементом человеческого сознания (личностный компонент). Последний способствует развитию мотивации (личностный компонент) и нацеливает на получение удовлетворения и успеха в работе, используя при этом теоретический запас знаний (компонент теоретической подготовки) и ранее приобретенный опыт (практический компонент). Отсюда приходим к выводу, что именно интеграция всех выше указанных компонентов профессиональной компетенции в существующей мере может повлиять на уровень подготовки выпускника педагогического вуза.

ческой направленности.

Если учесть тот момент, что опыт не возникает сам по себе и возникнуть вне сознания личности в принципе не может, то необходимо создание определённых условий для его побуждения и развития, а вернее для развития мотивации студента к его приобретению.

Анализ передового педагогического опыта, открытых уроков и мастер-классов, проводимых для студентов, показал недостаточность развития личностного стимула студентов к приобретению собственного опыта и к совершенствованию профессиональных качеств до того периода, пока он не будет связан с чувственным восприятием, осознанием, личностным переживанием и готовностью индивида к его освоению. На этапе когда бакалавры еще не владеют в полной мере теорией и методикой педагогической деятельности, процесс формирования их личностно-профессиональных качеств может привести к копированию стиля деятельности учителя / методиста или усвоению образца их деятельности [3]. Проявление творческого подхода и личностного отношения к деятельности практически не проявляются на данном этапе. Профессиональная деятельность считается продуктивной, если педагог обладает личностным и осознанным опытом в организации учебного процесса, проявляет творческий подход к решению профессиональных задач.

Согласно исследованиям Д.Ю. Ануфриевой «опыт нельзя навязать, он строго индивидуален, наделён признаком свободы, творчества и не может формироваться стихийно, так как носит дуальный характер и существует на стыке индивидуализации и социализации личности» [4]. Опыт педагогический, как и всякий жизненный, социальный, практический и профессиональный, есть порождение многообразной, развивающейся действительности. Один приём дал хороший педагогический эффект – его необходимо сохранить, другой привёл к неудаче – его следует отбросить или переработать. Но, с чем связана удача и неудача, имеется ли в этом закономерность или нет, необходимо тщательный анализ. Поэтому в основу определения опыта чаще всего включают переживания субъекта и собственный анализ деятельности. В этом случае опыт носит эмпирический характер, что подтверждается исследованием А.В. Хуторского: «опыт непередается, это эмпирическое познание действительности, осуществляемое тем, кому в конечном итоге и принадлежат результаты его деятельности». Извлекая из своего опыта чувственные впечатления и анализируя собственную практику, студент сможет достичь не просто опытности, а подняться до высот приобретения педагогического мастерства.

Отсюда следует обратить особое внимание на условия формирования мотивации, инициации к приобретению опыта с учетом личностных характеристик каждого обучающегося и не по окончании теоретической подготовки, а с первых дней обучения студента в высшем учебном заведении.

Необходимость развития новых концептуальных подходов к методологии формирования опыта педагогической деятельности в процессе обучения с учётом принципов самосознания, саморазвития, самосовершенствования, целостности и осознанности является актуальной проблемой.

Анализ результатов требований по подготовке будущего педагога и особенностей развития опыта педагогической деятельности позволил выявить проблемы, как в теоретической подготовке, так и в личностном приобретении опыта профессиональной деятельности в ходе подготовки. В этой связи констатируется ряд противоречий:

- между постоянно возрастающими требованиями к уровню сформированности профессиональных компетенций будущего учителя-профессионала и существующей в вузе традиционной моделью его подготовки, не позволяющей обучить педагога в соответствии с требо-

ваниями реорганизации системы образования;

- между востребованностью в школе учителей, способных работать в личностно ориентированной развивающей парадигме и слабой научной разработанностью системы профессиональной подготовки такого уровня педагогов;

- между требованием использовать современные технологии в подготовке будущего педагога и недостаточной их разработанностью и степенью реализации, как в процессе теоретической подготовки, так и при создании условий развития опыта педагогической деятельности;

- между необходимостью развития опыта педагогической деятельности студентов, как одного из составляющих компонентов профессиональных компетенций, и недостаточностью изученностью методологии развития опыта.

Спектр противоречий определил необходимость решения следующих вопросов:

- как организовать процесс перехода от репродуктивной модели обучения к проектно-исследовательской в подготовке бакалавра педагогической направленности с преобладанием технологий деятельностного типа?

- какие использовать подходы, приёмы и средства обучения для создания условий развития мотивации к приобретению опыта профессиональной деятельности?

Решение данной проблемы предполагает использование различных направлений исследования: выявление современных тенденций развития педагогического образования и проблем в подготовке учителя в системе высшего профессионального образования; изучение специфики развития опыта профессиональной деятельности учителя; выявление психолого-педагогических условий развития педагогического опыта в учебно-познавательной деятельности; обоснование применения современных образовательных технологий, способствующих более эффективному развитию опыта на основе личностного саморазвития обучающегося.

В педагогической науке представлены определённые подходы для разрешения существующего противоречия. Так, идеи использования опыта личности в образовании исследованы в трудах Л. С. Выготского, В. В. Краевского, Д. Дьюи, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна и др. В педагогике высшей профессиональной школы изучены особенности накопления образовательного опыта будущими учителями (А. Г. Гогоберидзе). Проанализирован опыт развития самоанализа (В. А. Деркунская). Категория педагогического опыта используется в результативном компоненте модели продуктивной педагогической практики (М. Н. Бурмистрова), описаны уровни развития личного опыта педагога, зависящие от степени проявления переживаний и специфики отношения будущего педагога к профессиональной деятельности (Д. Ю. Ануфриева) и т. д. Однако в этих исследованиях методология формирования опыта в процессе теоретического обучения на основе мотивации к его приобретению специально не рассматривалась.

Теоретико-методологическая особенность обоснования развития опыта педагогической деятельности заключается в том, что данный феномен обладает многогранностью и исследуется разными науками: антропологией, семантикой, психологией, педагогикой и др. Методология данных наук выражает их неразрывную связь с философией, дающей общее понимание бытия и места в ней данной специфической области [5].

Опираясь на результаты исследований (И. А. Бочкарева, З. И. Васильева, И. К. Дракина, Е. Н. Соловова) можно отметить, что ни один компонент педагогической деятельности и готовности к ней нельзя сформировать лишь в учебных аудиториях. Это возможно сделать только в процессе активной учебной деятельности, дающей возможность проявить личности себя в деятельности.

Изучая проблему высококачественной подготовки педагога к успешной самостоятельной профессиональ-

ной деятельности, считаем, что этот процесс станет более эффективным при условии, если профессиональное становление будущего учителя будет происходить как результат его внутреннего движения на основе рефлексии, самоанализа собственной педагогической деятельности и на основе развития внутренней мотивации к самосовершенствованию и приобретению педагогического опыта. К. Д. Ушинский сформулировал ведущий принцип в процессе внедрения педагогического опыта — передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт [1]. Учитывая особенности педагогического опыта и его индивидуальность, приходим к выводу - в процессе подготовки будущего педагога профессиональная деятельность преподавателей высшей школы не может повлиять на опыт педагогической деятельности, но может воздействовать на условия инициации и мотивации к его приобретению. Поэтому эффективность подготовки бакалавров педагогической направленности зависит не только от простого увеличения часов и объёма на изучение учебных дисциплин, но и от создания условий развития опыта профессиональной деятельности в процессе аудиторной и внеаудиторной подготовки. Причём опыт должен осуществляться в условиях познания, целеполагания, рефлексии, так как он индивидуален и зависит от специфичности самой личности, ее особенностей и собственного подхода к решению профессиональных задач.

Многолетний опыт организации педагогической практики студентов, анализ исследований в области значимости опыта в сфере образования (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, М. М. Рубинштейн, В. А. Сластенин) позволили определить взаимосвязь методологии развития опыта педагогической деятельности с процессом развития самой личности студента в процессе познания.

Учитывая то, что опыт является элементом сознания и основан на чувственном и эмпирическом познании [6], считаем необходимым изучить процесс развития опыта в контексте с процессом развития познания. Методология развития опыта профессиональной деятельности опирается на психолого-диалектические принципы развития процесса познания и принципы развития личностных профессиональных качеств. Отсюда развитие опыта напрямую связано с сознанием, целью и мотивом. Цель должна подкрепляться чувственным восприятием и направлять действия индивида в реальной действительности с её отражением в сознании. Учёт последовательности описанных действий способствует не только получению знаний, но и раскрывает последовательность развития опыта в сознании индивида, что необходимо учитывать в процессе развития опыта. В методологии развития опыта педагогической деятельности мы выделили этапы его формирования в тесной взаимосвязи с учебным познанием (рисунок 2):

*Формирование мотивации к приобретению опыта ↔ формирование целеполагания и становление мотивов ↔ процесс отражения цели в сознании ↔ знакомство с опытом ↔ чувственное восприятие и осознание ↔ проявление деятельности ↔ анализ собственных результатов по достижению цели.*

Рисунок 2 - Этапы развития опыта педагогической деятельности

Рассматривая опыт педагогической деятельности как опыт, который связывается с научным наблюдением изучаемого явления в строго учитываемых условиях с целью выявления его педагогических и психологических закономерностей, следует обратить внимание на процесс осмысления этого опыта. Осмысление опыта возможно лишь на основе теоретических знаний, тех, которые были получены ранее, и новых, которые студент в процессе обучения вновь приобретёт при участии в обсуждении актуальных педагогических вопросов и личностной мотивации и осознании того, чем необходимо овладеть. Если этого в деятельности будущего учителя не наблюдается, то происходит ремесленное накопление

педагогического опыта. Опыт будет иметь успешность, если он постоянно будет анализироваться и сочетаться с размышлением над уровнем овладения будущей профессией. Стихийный процесс развития опыта, не связанный с анализом, не может быть продуктивным и останется на этапе репродуктивно-воспроизводящего момента. Студент самостоятельно должен уметь оценить свои возможности и определить самому для себя, что следует освоить, чему необходимо научиться, что следует изменить или перестроить для более высокого уровня обладания профессиональной деятельностью. Уровень освоения опыта в первую очередь зависит от личности самого студента, от стремления овладеть профессией, от мотивации стать высококвалифицированным педагогом. Проблема формирования опыта профессиональной деятельности в процессе аудиторной подготовки бакалавра связана с разработкой условий, направленных на развитие инициации и мотивации приобретения опыта, на самосовершенствование и саморазвитие.

Учитывая требования к современному учителю, следует дать студентам возможность самостоятельного добывания знаний и создать условия развития профессионально-личностных качеств на основе технологий деятельностного типа. Поэтому предлагается совершенствование процесса организации аудиторных занятий по подготовке будущего педагога. В частности, процесс изложения лекционного материала из повествовательного монолога следует перевести в проблемно-ориентирующий, парадоксо-предъявляющий, мыслепорождающий процесс. В ходе лекции необходимо основной акцент делать на деятельность самих студентов, создавая условия для проявления их личностных качеств в сочетании с профессиональными, изменяя при этом пассивную позицию студентов на более активную. В этом случае процесс аудиторной подготовки студентов позволит обеспечить наглядную демонстрацию организации процесса обучения. Студенты получают возможность приобрести опыт работы в команде, опыт общения, опыт организации диалога, диспута, полилога. В такой ситуации ожидается развитие общегражданских качеств и нравственно-психологических (организаторские, коммуникативные, конструктивные, экспрессивные и др.), характерных для преподавательской деятельности.

Организация самостоятельной работы студентов также должна носить деятельностный и творческий характер. Этот этап связан с организацией культурной практики самоорганизации студента – целеполагающая деятельность, которая направлена на создание условий и организацию собственного развития [7-10].

Немаловажным остается рассмотрение вопроса организации педагогической практики, где студент имеет возможность наглядно демонстрировать уровень сформированности профессиональных компетенций и своё стремление к приобретению опыта деятельности. Если студент проявляет инициативу в организации учебного-исследовательского процесса и проявляет при этом творческий подход, то это говорит о стремлении к приобретению опыта, а не его копированию. Много в развитии мотивации к приобретению зависит от уровня подготовки (теоретического, психологического) студента и его успешности на педагогической практике.

Таким образом, если для студента в ходе аудиторного обучения будут созданы условия развития его личностных качеств, как педагога в будущем, и условия развития мотивации приобретения опыта педагогической деятельности, то практика будет более деятельностной и результативной и уровень овладения профессиональными компетенциями в значительной степени повысится.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. / К.Д. Ушинский. Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 162
2. Скاتкин М. Н. Об изучении, обобщении и использовании передового опыта // Народное образование

– 1981. - № 9. - С. 24-29.

3. Пичугина Г. А. Этапы формирования профессионального опыта будущего педагога. // Конфликты в современном мире: Материалы V Международной науч. кон. – М. : 2016 г. с. 837- 841.

4. Пичугина, Г. А. Современные педагогические технологии в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – М.: Наука образования, - № 3. 2012 – С.6-11.

5. Ануфриева Д.Ю. Развитие личного опыта педагога в процессе профессиональной подготовки. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.08 / Д. Ю. Ануфриева. – Новосибирск, 2010. – 368 с.

6. Аверин, А. Н. Гносеологический анализ понятия «опыт» ; автореферат диссерт...канд. философ, наук : 09.00.01. / А. Н. Аверин - Свердловск, 1973. – 16

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

8. 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.

9. 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.

10. Александрова Е.А. Методология культурных практик самостоятельной работы студентов // Организация самостоятельной работы студентов. Коллективная монография. Саратов, 2015. С. 6-32.

*Статья поступила в редакцию 05.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378

## МОДЕЛИРОВАНИЕ В НАУЧНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

© 2017

**Платонова Раиса Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор  
*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова*  
(677013, Россия, Якутск, улица Белинского, 58, e-mail: [platonova\\_raisa@mail.ru](mailto:platonova_raisa@mail.ru))

**Аннотация.** В статье представлены различные подходы ученых-теоретиков к методу моделирования, в частности, его применению в научно - педагогических исследованиях. Проанализированы взгляды выдающихся античных философов о методах исследования как Демокрит, Эпикур, Лукреций. Приводятся труды Птолемея и Н. Коперника с описанием различных моделей вселенной, которые объясняют применение метода моделирования в научных исследованиях тех времен. Раскрывается история происхождения термина «модель» и применения его как научного метода в математических дисциплинах на основе работ Декарта, Фермы и Н. Бурбаки. Автор показывает историко-хронологический аспект признания моделирования – изначально метода естественно – математических наук - как метода научного исследования педагогических наук. Необходимость решения вопроса о методах исследования педагогических наук и применения моделирования объясняется повышением точности, достоверности, надежности полученных результатов. Приводятся позиции ученых к применению моделирования, «математизации» гуманитарных наук, в том числе и педагогических, как повышающего теоретический уровень, точно описывающего «поведение» любого изучаемого объекта, процесса, но и сложного, требующего специальных знаний и опыта. На основе обзора исследований других ученых автором выделены основные характеристики метода моделирования: идеализация и абстрагирование от реальных педагогических явлений, процессов, практики с высокой степенью теоретического анализа и синтеза; расширение теоретических знаний с выходом на новые знания, новые понятия; прогнозирование сложных явлений и процессов; тесное переплетение с эмпирическими методами; сочетание качественного и количественного подходов в педагогических исследованиях. Уточнены возможности моделирования в изучении педагогических процессов и явлений. Автор обосновывает положение об актуальности исследований, результаты которых подкреплены методами, обеспечивающими достоверность, валидность и надежность, имеют возможность выхода на фундаментальность в области общей теории педагогики, общих закономерностей педагогического процесса и явлений. Моделирование трактуется как универсальный метод, объединяющий качественный и количественный подходы в педагогическом исследовании.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, абстрагирование, педагогическое моделирование, количественное моделирование, педагогические науки, математизация педагогических процессов, формально-логическое направление педагогических исследований, содержательно-гуманитарное направление педагогических исследований

## MODELING IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STUDIES

© 2017

**Platonova Raisa Ivanovna**, doctor of pedagogical sciences, professor  
*North-Eastern Federal University*  
(677013, Russia, Yakutsk, street Belinskogo, 58, e-mail: [platonova\\_raisa@mail.ru](mailto:platonova_raisa@mail.ru))

**Abstract.** The article presents different approaches of philosophers, the method of modeling, particularly its application in educational researches. Analyzes the views of the prominent ancient philosophers on research methods as Democritus, Epicurus, Lukretsiy. Are the works of Ptolemy and N. Copernicus's description of the different models of the universe that explain the application of simulation methods in research of those times. Reveals the story of the origin of the term "model" and its use as a scientific method in the mathematical disciplines on the basis of the works of Descartes, Fermat and N. Bourbaki. The author shows historical and chronological dimension of recognition modeling method, initially: natural Sciences - as a method of scientific research pedagogical Sciences. The need to address the question about research methods of pedagogical Sciences and the application of simulation is due to the higher precision, accuracy, and reliability of the results. Given the position of scientists to use simulation, the "mathematization" of the Humanities, including teaching, as raising theoretical level to describe the behavior of any of the studied object, process, but also complex, requiring special knowledge and experience. Based on the review of others' research, the author identified the main characteristics of the modeling method: idealization and abstraction from actual pedagogical phenomena, processes, practices with a high degree of theoretical analysis and synthesis; extension of theoretical knowledge with access to new knowledge, new concepts; prediction of complex phenomena and processes; intertwining with the empirical methods; mix of qualitative and quantitative approaches in pedagogical research. Updated modeling capabilities in the study of pedagogical processes and phenomena. The thesis about the relevance of the research, the results of which supported methods of ensuring the accuracy, validity and reliability are the fundamental in the field of General pedagogy, General regularities of the pedagogical process and phenomena. The simulation is treated as a universal method that combines qualitative and quantitative approaches in pedagogical research.

**Keywords:** Model, modeling, abstraction, pedagogical modeling, quantitative modeling, pedagogical sciences, mathematization of pedagogical processes, formal-logical direction of pedagogical research, content-humanitarian direction of pedagogical research

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

В процессе модернизации и реструктуризации научно - образовательных организаций фундаментальные положения педагогических наук и исследовательские работы подверглись кардинальным переменам, последствиями которых выступили закрытие многих диссертационных советов, лишение ученых степеней, сокращение количества журналов, входящих в перечень ВАК [1]. Проблемы качества диссертационных исследований психолого - педагогических дисциплин, их соответствия современным научным знаниям и потребностям общества поднял в аналитическом докладе академик Д.И.Фельдштейн, председатель экспертного совета по

педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России. В докладе, вице-президента РАО зафиксированы как претерпевающие значительные изменения и требующие новых подходов такие проблемы психолого – педагогических наук, как: общий методологический кризис, отставание от новых мировоззренческих позиций и ценностей в различных областях знаний и обществе, формальный характер выбора и форм применения методов исследования. Признавая важность применения методов естественных, физико-математических и математических наук в продвижении новых исследований для формирования новых знаний в педагогических науках и исследованиях, активное освоение диссертантами математических методов исследования, Д.И.Фельдштейн



указывает на формальное отношение к выбору методов, подчеркивая «ограниченный репертуар», «непонимание сути методов», «не соответствие реальному состоянию и поведению человека, сложно ситуативно обусловленным» процессам, «перекося в сторону естественнонаучных методов исследования без соотношения с гуманитарными методами познания» [2].

Дискуссия о специфике педагогических научных работ, о необходимости апробации новых методов исследования, не вызывающих сомнения в достоверности полученных результатов, имеет достаточно давнюю историю. Реальные возможности повышения статуса педагогических наук и качества исследований многие российские ученые видят в «математизации» методов исследования. Еще в последней четверти XX века партийным руководством страны была поставлена перед научными кругами задача с помощью усовершенствованных методов научных исследований достигнуть реальной эффективности психолого – педагогических исследований, сокращения сроков внедрения полученных результатов в практику. Принятые правительством документы стимулировали проведение ряда педагогических исследований, выполненных с применением широкого спектра разных методов, составивших содержание сборника «Методы исследования в педагогике» (Таллин, 1983) [3].

По плану - заказу Министерства просвещения СССР были разработаны методические рекомендации «О совершенствовании организации психолого – педагогических исследований», в которых обосновывалось применение математических методов в педагогических исследованиях. Возросшие требования к точности, к полноте описания педагогических явлений и процессов обусловили появление целого ряда задач, относящихся к области измерений психолого-педагогических характеристик учебно-воспитательного процесса. В качестве ведущей задачи педагогических исследований была декларирована «необходимость решения проблемы перехода от субъективных качественных описаний педагогических явлений к описанию строго количественному» [4]. Методические рекомендации были утверждены Управлением учебных заведений Минпросвещения СССР. В Общих положениях документа указывается системный подход как наиболее перспективное направление методологии научного познания и практики, использование которого предполагало рассмотрение и изучение объектов и явлений как систем. Акцент делался на том, что особое место в плане комплексных психолого-педагогических исследовательских объединений должно уделяться экспериментам на основе применения современных математико-статистических методов, определению способов обработки научных данных на базе электронно-вычислительной техники, разработке универсальных программ обработки экспериментальных результатов. В отчетной документации комплексного психолого-педагогического исследовательского объединения должно было быть отраженным выполнение всех предусмотренных годовым планом форм и видов работы, излагаться основные научные результаты исследования, подтверждены достоверность, валидность и надежность полученных эмпирических данных.

Как видно, в последние годы советской эпохи проблема повышения качества психолого – педагогических исследований стала приоритетной на государственном уровне, причем приоритетным являлось применение тех методов исследования, результаты которых соотносились бы с принципами и законами научного познания.

Начиная с 2000-х гг., российскими учеными предпринимались неоднократные попытки построить количественные модели объективных закономерностей педагогических явлений и процессов, описывающие сущность и процессы обучения и воспитания современными математическими средствами, методами и формулами. Исследователи полагают, что, из - за неоднозначности и многофакторности педагогических процессов, разработ-

ка моделей носит вероятностный характер и усложняет решение поставленных задач.

*Методы и организация исследования.* В теоретическом исследовании были применены следующие методы: анализ научно – теоретической литературы в области педагогики, психологии, философии; аналитический метод оценки; сравнительный анализ.

*Цель данной статьи* – изучение исторического аспекта и раскрытие специфики моделирования как научного метода в педагогических исследованиях.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В работе «Моделирование и философия» В.А.Штофф утверждает, что интерес к методу моделирования появился еще во времена Демокрита и Эпикура, когда речь шла «об атомах, их форме и способах соединения, об атомных вихрях и ливнях», объяснялись физические свойства различных вещей (и вызываемых ими ощущений) с помощью представления о круглых и гладких или крючковых частицах, «сцепленных между собой наподобие веток сплетенных» (Лукреций). Достаточно вспомнить, что знаменитая антитеза геоцентрического и гелиоцентрического мировоззрений опиралась на две принципиально различные модели вселенной, описанные в «Альмагесте» Птолемея и сочинении Н.Коперника «Об обращении небесных сфер», чтобы обнаружить весьма старинное происхождение этого метода» [5].

История появления термина «модель» в математических науках описана Н. Бурбаки «В очерках по истории математики». Понятие модели появилось в математических науках, когда Декартом и Ферма была создана аналитическая геометрия. Моделью стали называть теорию, которая обладала «структурным подобием по отношению в другой теории». Признавая вклад Декарта в формировании идеи согласованности математических наук друг с другом, автор «Очерков...» указывает, что Лейбниц «первый усмотрел общее понятие изоморфизма (которое он назвал «подобием») и предвидел возможность «отождествлять» изоморфные операции и отношения; в качестве примера он приводит умножение и сложение.

В естественных науках (астрономия, механика, физика, химия, биология) трактовка понятия «модель» была несколько иной: «Под моделью понимают мысленно и практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (схематизированной или идеализированной) и наглядной форме» [5, с. 8]. С древних времен объяснение природных явлений, процессов сопровождалось созданием наглядных картин, образов действительности, гипотетически воспроизводящих различные явления в макромире или в микромире. Еще в те времена модели являлись частью познания естественнонаучных дисциплин.

Значение модели, моделирования в научных исследованиях впервые раскрыл в 1884 году В.Томсон (Кельвин) в «Балтиморских лекциях»: «Мне кажется, что для того, чтобы проверить понимаем ли мы каждое физическое явление, нужно ответить на вопрос: можем ли мы создать его механическую модель?... Я никогда не чувствую себя удовлетворенным, если не могу себе представить механической модели изучаемого явления. Если я могу представить себе такую модель – значит, понимаю вопрос, если не могу – значит, я не понимаю его...».

В 1945 году Артуро Розенблот и Норберт Винер в статье «Роль моделей в науке» начали обсуждение гносеологических и методологических аспектов применения моделирования в научных исследованиях.

В 60-е годы прошлого века интерес специалистов разных областей наук к моделированию как методу исследования расширяется: «модель», «моделирование» стали изучаться с философской, логической и психологической позиции (Н.М.Амосов, Б.А.Глинский, А.Н.Кочергин, А.И.Уемов, В.А.Штофф и др.). Появляется

множество определений понятий «модель» и «моделирование». Одним из лучших определений является дефиниция В.А.Штоффа: «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [5, С. 19].

Чжао Юань-жен (Калифорнийский университет, США), рассмотрев 15 лингвистических контекстов понятия «модель» в разных научных дисциплинах, установил, что термин «модель» употребляется в 30 разных смыслах, близких по значению, в 9 – отличных, что доказывает многозначность и широту диапазона употребления данного понятия [6].

Исследователи в области гуманитарных наук также рассматривали возможности применимости метода моделирования. Н.М. Амосов (1965), изучая проблему моделирования мышления и психики, пришел к выводу, что общей задачей, стоящей перед всеми гуманитарными науками современности является повышение их точности [7], для чего необходимо постепенно отходить от качественных описаний и перейти к количественным моделям. Раскрывая принципы переработки информации и моделирования в сложных живых системах, автор предлагает оригинальную гипотезу о возможности моделирования психической деятельности человека (эмоции, сознание, подсознание, воля, творческий процесс) на современных электронно-вычислительных машинах.

В этот период в педагогической научной дисциплине – дидактика – определяются два направления, в которых возможно использование моделирования как научного метода: «построение модели процесса обучения; теоретическое обоснование и практическое использование учебных моделей» [8].

Идеальное моделирование как метод в научно-педагогических исследованиях стало чаще применяться с 70- 80-х гг. XX века. Ученики и последователи Ю.К. Бабанского разделяли убеждения главы научной школы, что «...идеальные моделирования (идеализированные, мысленные) получают все большее применение в педагогических исследованиях по мере повышения теоретического уровня этой науки» [9]. В работах исследователей применение педагогического моделирования рассматривается «как одно из направлений внедрения формальных методов в педагогические исследования».

В доказанных австрийским философом К.Геделем теоремах о неполноте и непротиворечивости формальных систем утверждается: 1. В логико-математических системах принципиально невозможно формализовать всю содержательную часть, т.е. любая система аксиом является неполной. 2. О невозможности доказать непротиворечивость формальной системы средствами самой этой системы. Теоремы Геделя получили и общенаучную интерпретацию, согласно которой для дедуктивного построения модели, точно описывающей «поведение» системы любой природы, не существует полного и конечного набора сведений о ней [10].

Таким образом, если использование формальных методов в других областях научных исследований обуславливалось ожиданиями высокой надежности математических методов, то в сфере педагогики положение было иным. Так, Ю.А. Митропольский утверждал, что «применение математики к другим наукам имеет смысл только в единении с глубокой теорией конкретного явления. Об этом важно помнить, чтобы не сбиваться на простую игру в формулы, за которой не стоит никакого реального содержания» [11].

При всей сложности явления моделирования определяют перспективу развития педагогической науки. Конечно, формальные методы характеризуются сложностью в применении, требуют специальных знаний и опыта, временных и ресурсных вложений и не всегда гарантируют ожидаемые результаты в естественных ус-

ловиях, за что часто подвергаются критике. Но их достоинством является присутствие основы для производства нового педагогического знания, возможность применения в тех исследованиях, где цена ошибок высока и важность безопасности оправдывает любые средства.

Характерной чертой применения формальных методов в педагогических науках является абстрагирование от реальных педагогических явлений, процессов, практики, где преобладает высокая степень теоретического анализа и синтеза. Помимо абстрагирования исследователи выделяют следующие характеристики:

1) «В педагогике моделирование приобретает особое значение в связи с задачей повышения теоретического уровня науки, поскольку оно связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которых происходит выделение сторон моделируемых объектов, отображаемых на модели» [12];

2) «Исследователь, отвлекаясь от содержания реалий педагогической действительности и оперируя в своих рассуждениях и умозаключениях лишь формой, общей для ряда различных по своему содержанию явлений (или своими предположениями), выводит из этих понятий новые понятия». Применение моделирования в педагогической науке позволяет, - по мнению исследователей, - изучить, «проблемы, как определение предмета педагогики, выяснение роли воспитания в развитии общества, прогнозирование развития школы и т. д.» [13].

3) Еще одна характерная особенность применения моделирования в педагогических науках - его тесное переплетение и взаимодействие с «содержательными методами» (эмпирическими). Так как в педагогике новые теории, концепции, методики формируются на основе накопления достаточно убедительных фактов и аргументов, их частоты повторяемости, длительности и положительной результативности на практике, значимости для общества на основе обстоятельно проведенных наблюдений, экспериментальных исследований и др. методов. С другой стороны, невозможно считать завершенными исследования педагогических явлений и процессов, выполненные исключительно посредством эмпирических методов без научно-теоретического анализа, синтеза, абстрагирования.

Моделирование сочетает практическое и теоретическое в педагогических исследованиях: эксперимент, разработку логически - структурных конструкций, научно-теоретическую абстракцию. Эту значимую характеристику подчеркивает Ю.К.Бабанский: «Моделирование, как это видно из всего изложенного, не стоит изолированно от других методов научного познания. Очевидна его связь с экспериментами. Сама гипотеза, выдвигаемая в начале экспериментальной работы, воплощает некоторое модельное представление о ходе предполагаемой работы или ее результатах» [12].

4) Применительно к построению моделей в области педагогики спорта Т.Ю.Круцевич настаивает на необходимости сочетании качественного описания явления спортивно-педагогической деятельности с количественным моделированием: «переход к количественным моделям немислим без глубокого проникновения в сущность моделируемого явления, что, в свою очередь требует четкого качественного их описания, изучения структуры и особенностей функционирования» [14]. В педагогических исследованиях теоретическое обоснование изучаемого явления (процесса) является определяющим фактором в выявлении актуальности, уточнении научно - понятийного аппарата, планировании эксперимента.

Т.Ю.Круцевич вслед за другими исследователями подчеркивает роль абстрагирования в построении моделей сложных педагогических процессов: «При моделировании сложные педагогические процессы рассматриваются «в чистом виде» путем построения абстрактных схем реальных процессов, необходимых для более глубокого проникновения в закономерности их протекания

и предвидения возможных направлений развития» [14, С.100].

Идея о возможности математизации педагогических процессов, возникшая более полувека назад века, становится все более популярной у ученых РФ, обратившимся к разработке количественных моделей объективных закономерностей педагогических явлений и процессов. Как известно, в отечественных педагогических исследованиях классического периода количественное моделирование не причислялось к эффективным методам. Хотя энтузиасты совершили ряд попыток описать сущность процессов обучения и воспитания методами математики, но ожидаемого результата эти попытки количественного моделирования не принесли, так как «... построение таких моделей, которые ввиду неоднозначности и многофакторности педагогических процессов должны носить вероятностный характер, наталкивается на труднопреодолимые препятствия» [12, С. 121]. Поколение современных исследователей придерживается иной точки зрения и допускает масштабное применение количественного моделирования с учетом особенностей изучаемого процесса и характера исследования. Закрепилась научная позиция (парадигма) о возможностях моделирования (математизации) в раскрытии новых перспектив для развития педагогической науки и обеспечения более глубокого – гносеологического- познания сущности педагогических явлений и процессов [15].

В современной теории и практике педагогических наук Лебедевой И.П. выделяются два направления: содержательно-гуманитарное и формально-логическое. Как утверждает исследователь, современные научные разработки в сфере содержательно-гуманитарного направления осуществляются на основе качественного анализа педагогических явлений и процессов. А исследования формально-логического направления требуют «строгого и точного фиксирования их структурных изменений, в частности, построения математических моделей, количественно отражающих эти изменения» [16]. Весьма актуально и справедливо положение необходимости разумного сочетания в педагогических исследованиях двух различных научных подходов, «поскольку чрезмерная формализация всегда ведет к утрате важной части качественного содержания, а ее недостаточность не позволяет в полной мере его раскрыть. Специфика педагогических процессов и явлений предполагает приоритетное положение содержательно-гуманитарного направления и требует корректного и осторожного использования формально-логических средств» [16].

Педагогическая теория по сравнению с другими общественными науками в большей степени опирается на практику. Часто новое научное знание, концепция и теория обосновываются и закрепляются именно в результате эксперимента, анализа полученных данных, установления законов и закономерностей педагогического процесса (или явления). Исследователи выделяют такую функцию моделирования в современной науке как «помощь в осуществлении «прыжка» от эмпирических данных к теоретическим конструктам», что также характерно и для педагогических исследований, выступая их спецификой [17].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Большинство современных специалистов, занимающиеся вопросами применения моделирования в педагогических науках, единогласно признают сложность, скрытый и опосредованный характер объектов, многоплановость, ступенчатость, взаимозависимость этапов (частей) процессов, взаимодействие и переплетение множества внешних и внутренних факторов, нелинейность, вероятностный характер природы многих педагогических явлений, что усложняет исследовательский процесс. Данные неоднозначные характеристики и свойства педагогических процессов (явлений) выстраиваются в одну систему на основе моделирования; моделирование позволяет конструктивно

предоставить системность и процессуальность объектов педагогического процесса, отобразить их структуру и связь, дает возможность в ускоренном режиме проводить эксперименты, избежать существенных ошибок в разработке новых теорий, концепции путем применения более объективного метода исследования, отвечающего принципам научного познания.

Наука, являясь инструментом общественной рефлексии о смысле жизни человека и развитии общества в целом, сегодня развивается в сторону прикладных исследований, обеспечивающих решение конкретных задач в заданные сроки и ориентированных на ожидаемый «гарантированный результат»- экономический, технологический, социальный. Подобный утилитарный подход сказывается на снижении роли и инновационной составляющей фундаментальных научно-педагогических исследованиях, которые и определяют лидерство страны в интеллектуальном прогрессе, качество «человеческого капитала», креативность и потенциал новых парадигм, концепций, идей в области обучения и воспитания, теории и истории педагогики, являющихся основой для прикладных исследований. Так исследование, в котором отсутствует концепция, несет чисто описательный, ситуационный характер и в теоретическом плане не будет иметь значимости. И для этого необходимо уточнить сущность и конкретизировать методы научно-педагогических исследований.

На наш взгляд, только научно-педагогические исследования, чьи результаты подкреплены эффективными исследовательскими методами, обеспечивающими достоверность, валидность и надежность, позволяют обеспечить фундаментальный характер построений и выводов в области общей теории педагогики, общих закономерностей педагогического процесса и явлений. Педагогическое моделирование, выступающее и как универсальный метод, интегрирующий достоинства качественного и количественного подходов в педагогическом исследовании, и как часть аналитического комплекса позволяет обеспечить развитие системы образования, не только соответствующей потребностям российского общества, но и учитывающей будущие, только формирующиеся потребности человечества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Модернизация педагогического образования. Сборник научных трудов Международного форума (3-5 июня 2015 г., г. Казань). / Под ред. Р.А. Валеевой. – Казань: Изд-во «Бриг», 2015. – 395 с.
2. Сайт педагога-исследователя / Источник: [http://si-sv.com/Biblioteka/feldshtejn\\_doklad\\_20-04-2011](http://si-sv.com/Biblioteka/feldshtejn_doklad_20-04-2011)
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика. -1982.- 160 с. – С.72.
4. О совершенствовании организации психолого-педагогических исследований (Методические рекомендации по выполнению плана-заказа Министерства просвещения СССР педагогическим институтам на 1981-1985 гг.) М., 1984. - 19 с.
5. Штофф В.А. Моделирование и философия. М-Ленинград: Изд-во Наука, 1966. - С. 3.
6. Yuen Ren Chao. Models in linguistic and models in general. In: Logic, methodology and philosophy of science. Stanford, 1962. - pp. 563-564.
7. Моделирование мышления и психики. – К.: Наукова думка, 1965.-128 с.
8. Шибанов А.А. Моделирование в обучении // «Советская педагогика». 1967. № 6.
9. Бабанский Ю.К. Введение в научно исследование по педагогике: пособие / Ю.К.Бабанский, В.И.Журавлев, В.К.Розов и др.свещение, 1988. - 239 с. – С.109.
10. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: монография. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
11. О роли математики в научно-техническом прогрессе // Математический и научно-технический про-

гресс – Киев, 1973.- С.14.

12. Бабанский Ю.К., Журавлев В.И., Рогов В.К. и др. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1988. - 239 с.

13. Ковалев Н.Е. и др. Введение в педагогику. М.: Просвещение. – 1975.

14. Круцевич Т.Ю. Научные исследования в массовой физической культуре. К.: Здоров'я, 1985. – 120 с.

15. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие) . — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.

16. Лебедева И.П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании. СПб., Пермь: Акад. Акмеол. наук, Перм. гос.пед.унив., 2003.- 122 с. – С. 4.

17. Оконешникова О.В. Модель в психологическом исследовании. Мурманск: МГТУ, 2014. - 147 с. - С. 25.

*Статья поступила в редакцию 02.08.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37.013

## ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЫ ТЕЛА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

© 2017

**Популо Гельшиган Миргазовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания  
*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: [populochka@mail.ru](mailto:populochka@mail.ru))

**Сафоненко Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры спортивных дисциплин

*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443035, Россия, Самара, улица Минская, 25, e-mail: [sve21547052@yandex.ru](mailto:sve21547052@yandex.ru))

**Аннотация.** Согласно оценке Всемирной организации здравоохранения с 1980 года число людей, имеющих ожирение, во всем мире выросло более чем вдвое. В 2014 году более 1,9 миллиарда взрослых старше 18 лет имели избыточный вес. Из них свыше 600 миллионов страдали ожирением. Повышенный индекс массы тела является одним из основных факторов риска таких неинфекционных заболеваний, как: сердечно-сосудистые заболевания (главным образом, болезни сердца и инсульт), которые в 2012 году были главной причиной смерти; диабет; нарушения опорно-двигательной системы (в особенности остеоартрит — крайне инвалидизирующее дегенеративное заболевание суставов); некоторые онкологические заболевания (в т. ч. рак эндометрия, молочной железы, яичника, предстательной железы, печени, желчного пузыря, почки и толстой кишки). Риск этих неинфекционных заболеваний возрастает по мере увеличения индекса массы тела. В современном обществе дети и молодежь подвергаются множеству факторов, способных оказывать влияние на развитие ожирения. Снижение двигательной активности в сочетании с нарушением режима питания и неправильным образом жизни приводит к появлению избыточной массы тела за счет отложения жира в тканях. Ожирение является одной из важных проблем современной медицины. Его частота увеличивается, и в развитых странах ожирение приобретает масштабы социально значимой патологии. Авторы в данной статье рассматривают проблемы избыточной массы тела, приводят статистические данные по этому вопросу, а также анализируют результаты проведенного исследования.

**Ключевые слова:** избыточная масса тела, здоровье, организм, проблема, знания, переизбыток, молодежь, ожирение, малоподвижный образ жизни, накопление жира, растительная диета, профилактика, лечение, здоровый образ жизни, исследование, питание.

## RESEARCH OF THE YOUTH OVERWEIGHT PROBLEM

© 2017

**Populo Gelshigan Mirgazovna**, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair  
«Physical Education»

*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: [populochka@mail.ru](mailto:populochka@mail.ru))

**Safonenko Svetlana Vladimirovna**, candidate of pedagogical science, associate professor  
of the chair of sport disciplines

*Samara State social-pedagogic University*

(443035, Russia, Samara, улица Минская, 25, e-mail: [sve21547052@yandex.ru](mailto:sve21547052@yandex.ru))

**Abstract.** According to the World healthcare organization data the number of people with extra weight worldwide is nearly twice as much as it was in 1980. In 2014 more than 1,9 milliard adults (older than 18) had extra weight, including 600 million adults suffering from the adiposity. Increased index of the body mass is one of the risk factors of non-infectious diseases namely cardiovascular diseases which were the main death reasons in 2012; diabetes; problems with musculoskeletal system (especially osteoarthritis, that is articulation disease leading to the disablement); several oncologic diseases (such as cancer of endometrium, breast, gonad, liver, buds, bungle). The more is the body mass index the more is the risk of these non-infectious diseases. Nowadays there are a large number of factors influencing the extra weight increasing of children and the youth. Lack of activities as well as broken nutrition regime and bad habits lead to overweight problem. Increasing number of people with extra weight is one of the main problem of modern medicine. In developed countries this problem becomes socially significant pathology. Authors reveal overweight problem, show statistical data and analyze the results of the research.

**Keywords:** overweight, health, organism, problem, knowledge, over-eating, youth, lack of activity, weight gaining, vegetable diet, preventive measures, curing, healthy lifestyle, research, nutrition

В настоящее время проблема лишнего веса характерна не только для подрастающего поколения, которому передается по наследству, но также и для каждого второго ребенка, так как в современном обществе дети подвергаются множеству факторов, способных оказывать влияние на развитие этой болезни.

Ожирение - это хроническое заболевание, проявлением которого является избыточное развитие жировой ткани. При дальнейшем прогрессировании наблюдается нарушение различных функций и систем организма, сопровождаемое различными осложнениями.

В последние годы остро встала проблема снижения физической активности, которая оказывает отрицательное влияние на развитие подростков. Подрастающее поколение в наши дни ведёт малоподвижный образ жизни, все больше времени проводя за просмотром телевизионных передач, видеоиграми, у экрана компьютера. Следствием этого стало уменьшение расхода потребляемой энергии.

В 2011 г. детей, страдающих избыточным весом в дошкольном возрасте доходило до 40 миллионов. Если

первоначально ожирением и избыточным весом страдали люди, имеющие высокий уровень дохода, то в настоящее время это распространяется независимо от уровня доходов, и особенно в населенных пунктах, где люди ведут малоподвижный образ жизни. В настоящее время до 30 миллионов детей имеют избыточный вес в развивающихся странах и до 10 миллионов в развитых.

Одной из актуальных проблем современного мира и здравоохранения является проблема лишнего веса у детей и подростков. В последнее время это стало представлять угрозу для жизни и здоровья людей, т.к. количество людей, страдающих избыточным весом, увеличивается с каждым днем в геометрической прогрессии.

Такое большое количество больных обусловлено, прежде всего, тем, что излишний вес напрямую связан с малоподвижным образом жизни подростка, который от 4 до 8 часов в день проводит у телевизора, за компьютером. И стремится «погасить» свои побуждения и эмоции поглощением большого количества высококалорийной пищи.

Дети, страдающие этим недугом, обычно утомляют-

ся быстрее своих сверстников, не могут сосредоточиться на выполнении задания на занятиях, чаще всего это отражается на их успеваемости. Они часто жалуются на головную боль. У них плохое самочувствие. Не удивительно, что опорно-двигательный аппарат у детей, имеющих избыточный вес тоже подвергается различным патологиям. Как правило такие дети страдают неустойчивым и податливым характером и обычно поставленной цели не добиваются.

Здоровье человека во все времена оставалось актуальной темой для разговора. Как воспитание нравственности и патриотизма, так и воспитание уважительного отношения к своему здоровью, стремления к здоровому образу жизни необходимо начинать с раннего детства. Если не проводить профилактику ожирения в раннем детстве, когда это заболевание можно предотвратить, то в дальнейшем придется принимать серьезные меры для лечения последствий этого состояния.

Вследствие неправильного питания и малоподвижного образа жизни происходит в организме накопление жира, который в дальнейшем откладывается в салнике, подкожной клетчатке и др. органах и тканях - это и является избыточной массой тела. Проблема лишнего веса приобретает социальный характер на нашей планете, а в последнее время для населения становится угрозой для здоровья.

Сегодня в России страдают излишним весом женщины до 60 % и мужчины в возрасте старше 30 лет до 50%, из них уже у 30% стоит диагноз ожирение. По данным исследовательского холдинга «Ромир» проблему лишнего веса у себя видят только 51% женщин и 38% российских мужчин [5].

Полнеть (тучнеть) – это значит стареть как внутренне, так и внешне.

Такие болезни как желчнокаменная, гипертония, нарушение нормальной деятельности сердечно-сосудистой системы, развитие сахарного диабета, атеросклероза чаще всего развиваются у людей с избыточным весом, а также укорачивается продолжительность жизни на 10-15 лет. Неслучайно, при прочих равных условиях для человека, имеющего идеальную массу тела, западные страховые компании предлагают самую дешевую страховку, т.е. дифференцированно оплачивают страховую полис в зависимости от веса тела клиента. Вероятность вышеперечисленных заболеваний при идеальном весе – минимальна.

Масса тела человека в первую очередь зависит от генетических факторов, возраста, пола и служит относительным показателем его физического развития и здоровья. Если регулярно следить за своим весом тела, то можно сохранить красивую фигуру и крепкое здоровье. Самый простой и доступный метод определения должной массы тела – это рост-весовой показатель, который соответствует величине роста в сантиметрах минус 100. При увеличении этого показателя на 7% и более масса тела считается избыточной. Превышение массы тела над пределом на 10-29% - считается ожирением 1 степени; на 30-49% - ожирением 2 степени; на 50-99% - ожирением 3 степени; свыше 100% - ожирением 4 степени. Однако, жизненная активность и трудоспособность человека не нарушается при 1 и 2 степени ожирения. Провести четкую грань между здоровым и больным на начальной степени ожирения во многих случаях бывает трудно.

Одна стадия незаметно переходит в другую, если нарушать двигательный режим и регулярно переедать. Избыточная масса тела проявляется в двух формах. Первая, при которой накопление жира в организме не связано с какими-либо заболеваниями, а является следствием внешних воздействий. Именно эту форму тучности называют врачи как «ожирением от лени» или «ожирением от переедания» с давних пор. Она составила до 70% и более случаев ожирения и явилась наиболее распространенной.

Вторая, главным образом, связанная с эндокринны-

ми изменениями в организме человека, форма нарушения жирового обмена, встречается значительно реже. Избыточное потребление пищи в той или иной степени характеризует эту форму. Чаще всего излишняя масса тела при этом обусловлена неправильным, нерациональным питанием и малоподвижным образом жизни.

Переедание энергоемких продуктов (картофель, мучные блюда, сливочное масло, жирное мясо, сало, сладости, сахар и др.), где содержится много углеводов и жиров, приводящих к диетическому дисбалансу, обусловленному высокой калорийностью пищи, а также недостаток физической активности являются главной причиной развития избыточной массы тела и ожирения (около 60% первичных случаев).

Систематическое нарушение сбалансированного питания, основанного на серьезных научных исследованиях, разработанных академиком А.А.Покровским и его учениками, недостаток или избыток какого-либо ингредиента пищи (белков, жиров, углеводов, микроэлементов, витаминов) вызывают так называемые элементарные заболевания. К перенапряжению нервной системы и ожирению приводит излишнее потребление белков. Особенно отражается на деятельности организма недостаток ненасыщенных жирных кислот: нарушается обмен холестерина и витаминов Е и А (что становится причиной шелушения кожи и сухости). Однако избыток жиров способствует развитию ожирения, желчнокаменной болезни. Появляются различные заболевания и при избыточном или недостаточном потреблении углеводов, к тому же это приводит к нарушению обмена веществ. Следовательно, создавать и выбирать элементы диеты и ассортимент блюд нужно по полезности, а не по вкусу.

В культуре Запада давно уже имеются массовые научно и практически подтвержденные выводы о пользе для здоровья растительного, регионального и сезонного питания. Достаточно сказать о таких выдающихся натуропатах, как Шелтон, Брегг, Уокер с их многочисленными последователями, в том числе и в нашей стране – Шаталовой, Семеновой и др. Налицо положительные массовые результаты такого питания в многочисленных случаях общего оздоровления и даже излечения тяжелых, в том числе и онкологических заболеваний.

Люди переходят на растительную диету по разным причинам: с целью похудения, уменьшения риска сердечных болезней, сохранения жизни животных. Но в независимости от причин перехода на вегетарианство, наш рацион питания, который и влияет на состояние здоровья нашего организма, кардинально меняется.

Концентрируем ваше внимание, что представлено мнение дипломированных американских врачей, а не любительские заявления [6].

1. Происходит изменение состава микрофлоры организма.

В нашем организме живут миллиарды микроорганизмов, без которых мы не можем нормально существовать. Они не только помогают нам переваривать и усваивать пищу, но и производят необходимые нам питательные вещества, поддерживают иммунную систему, защищают ткани внутренних органов.

В целом эти полезные микроорганизмы называются микрофлорой, и её состояние критично для здоровья и хорошего самочувствия. Нарушение микрофлоры приводит к развитию ожирения, диабета, атеросклероза, воспалительным процессам в желудке и кишечнике, нарушениям работы печени.

Хорошему состоянию микрофлоры способствует употребление растительной пищи. Росту полезных бактерий в кишечнике способствуют пищевые волокна. Продукты с пониженным содержанием волокон, такие как мясо, яйца, молоко, напротив, приводят к росту числа вредных бактерий. Лабораторные исследования показывают, что при избытке холина и карнитина (содержащегося в мясе, птице, рыбе, яйцах и молочных продуктах) бактерии кишечника начинают вырабаты-

вать токсин ТМАО (триметиламиноксид), приводящий к образованию холестерина в сосудах и тем самым увеличивающий риск сердечных заболеваний.

Любопытно, что после отказа от животной пищи кишечная микрофлора за считанные дни оздоравливается. Она практически полностью восстанавливается и перестает вырабатывать токсины. Пользу от растительной диеты можно ощутить очень быстро.

## 2. Падает уровень холестерина в крови.

Повышенный уровень холестерина в крови приводит к риску возникновения инсульта и сердечных заболеваний. Избыток насыщенных жиров, которыми так богаты мясо, птица, сыры и другая еда животного происхождения — основная причина повышения уровня холестерина.

При переходе на растительную диету уровень холестерина в крови падал в некоторых случаях на 35% процентов, эффект, сравнимый с проведением курса медикаментов.

Основная причина — в растительной диете: низкое содержание насыщенных жиров и большое количество пищевых волокон, также способствующих снижению уровня холестерина.

## 3. Уменьшение воспалительных процессов.

При употреблении мяса, сыра и продуктов с высокой степенью переработки повышается риск возрастания воспалительных процессов в организме. Короткие воспаления в результате заболеваний или травм допустимы, без них не обходится никто, но хронические воспаления, протекающие скрыто, без симптомов, месяцами или даже годами, наносят непоправимый вред организму. В результате хронических воспалений в организме происходит развитие сердечных заболеваний, атеросклероза, диабета, инсульта и аутоиммунных болезней, которые являются главной причиной общего старения организма.

## 4. Изменение работы генетического механизма.

Ученые сделали открытие - оказывается, на генетические механизмы влияют образ жизни и факторы окружающей среды! Например, антиоксиданты, которые мы употребляем с растительной пищей, изменяют экспрессию генов и улучшают восстановление поврежденной ДНК в клетках. Причем, здоровый образ жизни, в частности вегетарианство, уменьшает риск возникновения генетически обусловленного проявления рака простаты. Оказалось, что растительная диета может удлинять теломеры, концевые участки хромосом, отвечающие за стабильность ДНК. Считается, что увеличение длины теломер замедляет старение, так как клетки организма гибнут и разрушаются именно из-за укорачивания теломер.

## 5. Резкое уменьшение риска диабета второго типа.

Животный протеин, содержащийся в мясе, увеличивает риск заболевания диабетом второго типа. Исследования американских ученых показали, что вегетарианцы в два раза меньше заболели диабетом, чем мясоеды. Употребление мяса всего один раз в неделю на протяжении 17 лет увеличивает риск диабета на 74%. А увеличение потребления красного мяса до одной порции в день приводит к риску заболеть диабетом в следующие 4 года на 48%.

Так почему же красное мясо провоцирует появление диабета второго типа? Этому способствуют несколько причин: насыщенные жиры, гемолитическое железо и консерванты, содержащиеся в мясных продуктах и приводящие к поражению клеток печени, воспалительным процессам и нарушающие выработку инсулина.

Отказ от мяса резко повышает устойчивость к заболеванию диабетом, особенно если вы введете в свой дневной рацион достаточное количество цельно зерновых продуктов. А если уже диагностирован диабет, то переход на растительную пищу замедлит развитие болезни.

Растительная диета будет приводить к уменьшению воспалений, благодаря высокому содержанию волокон,

антиоксидантов и других фито нутриентов. В пище животного происхождения, напротив, высоко содержание насыщенных жиров и эндотоксинов (токсинов, образующихся в результате деятельности бактерий, находящихся в животной пище), которые способствуют развитию воспалений. После перехода на вегетарианскую диету, согласно исследованиям, в организме существенно уменьшается уровень CRP (С реактивного белка), индикатора уровня воспалительных процессов.

Из выше приведенного можно уверенно сказать, что вегетарианство помогает избежать многих серьезных заболеваний. Даже если вас не волнует жестокое обращение с животными, гибель живых существ и вред, наносимый природе животноводством, то очевидная польза вегетарианства для здоровья — это еще один немаловажный аргумент в пользу отказа от пищи животного происхождения.

Большинством пациентов, начавших лечение, не достигается нормальная масса тела, чаще всего достигнутые результаты оказываются значительно меньше, чем ожидаемые. Даже после успешного лечения наблюдается рецидив заболевания и возврат к исходной или даже большей массе тела у значительного количества больных. Известно, что через 5-7 месяцев после окончания курса лечения до 85–92% больных возвращаются к исходной массе тела. А люди, которые страдают ожирением, начинают скептически относиться к медицинским методикам по снижению лишнего веса[4].

Популо Г.М. в своей работе приходит к выводу: «Правильная организация питания как существенного компонента здорового образа жизни требует знания хотя бы в самом общем виде о рациональном питании, основанном на научных исследованиях, о передовых идеях диетологов современности, о результатах нарушения принципов питания» [2].

С целью выявления насколько студенты первого курса владеют знаниями в области питания мы провели исследования, в котором приняли участие сто двадцать студентов гуманитарного института Тольяттинского государственного университета. Мы разработали анкету, содержащую вопросы о случаях нежелательного приема пищи, об опасности лишнего веса тела, о возможных принципах и вариантах питания, о построении суточного режима, об особенностях питания при коррекции веса тела и т.п. Качество знаний студентов оценивали в соответствии с нормативными критериями и выражали следующими показателями: низкий уровень знаний (оценка – «2»), средний (оценка – «4» и «3») и высокий (оценка – «5»).

К сожалению, подавляющее большинство ответов респондентов по вопросам питания находилось на низком уровне знаний, средний уровень знаний о правилах питания оказалось у сорока процентов студентов, просто отсутствовали ответы с высоким уровнем показателей, демонстрирующие полные знания по вопросам питания.

Вопросы о сочетании продуктов по Шелтону оказались для студентов сложными, несмотря на то, что 12,5 % опрошенных отнесли себя к представителям раздельного питания. Отсутствовали полные ответы о принципах питания, не могли определить собственный вес в норме 51,6 % студентов, не имели понятия об оздоровительном голоде 85,8 % опрошенных, не сумели порекомендовать режим питания 33,3 % опрошенных.

В настоящее время не ведутся ознакомительные работы по культуре питания (правильная организация и возможные принципы питания и т. д.), что и объясняет отсутствие высокого уровня знаний по вопросам питания. Анализ литературы показал отсутствие программ, обучающих культуре питания в образовательных учреждениях (школах, вузах).

Как показали результаты проведенного нами опроса, многие семьи также не способны дать ребенку нужные знания, сформировать у него правильное представление

об организации здорового питания. Так, примерно 60% респондентов ответили, что не умеют (не хотят) самостоятельно готовить. Причина тому – отсутствие знаний о том, как следует готовить, какие продукты использовать, в какое время целесообразнее, например, ужинать (как правило, обследуемые указывали следующее время ужина – 22.00-23.00 часа) [1].

Приведенные цифры без учета социально-экономического контекста свидетельствуют о необходимости проведения серьезной работы по повышению уровня грамотности населения, в частности, студентов по вопросам питания.

На современном этапе в нашей стране проводится профилактика ожирения на двух уровнях[3]:

Индивидуальный уровень профилактики ожирения предполагает

следующие меры:

- ограничение потребления жиров; увеличение потребления овощей, фруктов, зерновых продуктов; ограничение потребления сахаров в пищу людей;
- повышение физической активности, как минимум, до 30 минут в день.

Государственный и индивидуальный уровень профилактики ожирения предполагает следующее:

- социальная реклама здорового образа жизни (ЗОЖ);
- развитие структуры спортивных сооружений и обеспечение условий их доступности для всех слоев населения;

- развитие городской инфраструктуры таким образом, чтобы она поощряла физическую активность населения (строительство пешеходных, велосипедных дорожек и другое);
- снижение налогов на овощи и фрукты;
- повышение налогов на высококалорийные продукты.

К сожалению, ожирение напрямую связано с уровнем и образом жизни человека. Факторы образа жизни, способствующие нарастанию избыточного веса, в настоящее время преобладают.

Практические советы для человека, желающего привести в норму избыточную массу тела:

1. Необходимо снизить ограничение потребления легкоусвояемых углеводов, сахаров (сахар в виде варенья, джема, меда; сахар, содержащийся в компотах, сладких газированных напитках, конфетах) до 30 грамм в сутки (6 кусочков или чайных ложечек) и менее.

2. Ограничение крахмалсодержащих продуктов: хлеба, изделий и блюд из круп, картофеля. Также необходимо иметь в виду, что белый хлеб является более калорийным, чем черный.

3. Достаточное (до 250-300 грамм в сумме в сутки) потребление белковых продуктов: мяса, рыбы, птицы, яиц и молочных продуктов.

4. Потребление большого количества овощей (кроме картофеля) и несладких фруктов (до 1 кг в сутки суммарно и более).

5. Ограничение потребления жира животного и растительного происхождения.

6. Ограничение потребления поваренной соли с целью нормализации водно-солевого обмена.

7. Ограничение потребления острых закусок, соусов, пряностей, возбуждающих аппетит.

8. Дробное и частое употребление пищи – до 5-6 раз в день, но в небольших количествах.

9. Необходимо тратить больше времени для ведения активного образа жизни и поддерживать эту привычку на протяжении многих лет (ходьба пешком, плавание, лыжные прогулки, танцы и др.)

10. О допустимых физических нагрузках лучше проконсультироваться с врачом. Необходимо следить, чтобы во время физических нагрузок не было одышки, боли, дискомфорта в области сердца. Ставьте перед собой реальные цели по снижению массы тела. Оптимальным считается снижение массы тела на 0,5 - 1,0 кг в месяц.

Однако лучшее лечение ожирения – это его профилактика. Должна вестись непрерывная работа с молодежью в направлении повышения уровня знаний в области здорового питания, организации досуга молодежи, привлечения к занятиям в спортивных секциях, а также пропаганды здорового образа жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Популо, Г.М. Анализ использования студентами информации о средствах физической культуры/ Популо Г.М., Хорошева Т.А., Овакян М.А. Европейский журнал социальных наук – Москва: 2016 г - № 1

2. Популо, Г.М. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов в зависимости от характерологических свойств личности/дис. ...канд.пед. наук. – Самара, 2006. – 173с.

3. Тажибаев, Ш.С. Здоровое питание – основа профилактики избыточной массы тела и ожирения (Модуль 1) / Ш.С.Тажибаев и др. – Алматы: 2012. – 315 с.

4. Шутова, В.И. Ожирение, или синдром избыточной массы тела[Текст]/ Шутова В.И., Данилова Л.И. // Медицинские новости, 2013 г - № 7 с. 41-47

5. Познаем мир. Ожирение - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://stud-baza.ru/ojirenie-referat-meditsina-zdorove>

6. Асеев Дмитрий. Пять последствий перехода на веганство / Дмитрий Асеев - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iveggy.ru/health/5-posledstvij-perexoda-na-veganstvo.html>

*Статья поступила в редакцию 20.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



УДК 376.22

**УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ЛИЦ С ПОРАЖЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА (ИНВАЛИДОВ НА КОЛЯСКАХ) В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ ПО БОЛЬШОМУ ТЕННИСУ**

© 2017

**Популо Гельшиган Миргазовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания  
**Подлубная Алена Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры*Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: populochka@mail.ru)*

**Аннотация.** На момент открытия новой специальности – адаптивной физической культуры, к сожалению, имелся незначительный багаж знаний о работе средствами и методами физической культуры и спорта с инвалидами различных нозологических групп, что значительно актуализировало проблему разработки учебных планов, программ, рекомендаций на практике различных видов спорта, в т.ч. и игровых. Возможность проведения занятий по большому теннису в разных условиях (спортзал, корты уличные и крытые) не могут быть адекватно использованы в практике работы специальных учреждений, и поэтому требуется специальная организация их с инвалидами колясочниками. Важное значение при этом приобретает умение руководить подготовкой в большом теннисе и формировать развитие каждого индивида в игре. Педагог – тренер должен обладать оптимальным выбором диагностических средств, прогнозировать возможное развитие группы и каждого отдельного занимающегося, уметь выделять все существенные для педагогического воздействия условия, средства, методы, конкретно определять свои функции, коллектива и отдельного занимающегося для достижения результата, устанавливать возможные каналы обратной связи. Отсутствие практических рекомендаций по организации и управлению игровой деятельностью не позволяет педагогам использовать в различных формах адаптивной физической культуры большой теннис. Статья посвящена развитию выносливости спортсменов на инвалидных колясках в ходе тренировочного процесса по теннису на колясках. Рекомендованы упражнения для совершенствования двигательного качества и выносливости и проведен сравнительный анализ результатов до и после эксперимента.

**Ключевые слова:** теннис на колясках, инвалид, воспитание, тренировочный процесс, средства, исследование, выносливость, упражнения, развитие, качества, эффективность, методы, адаптация, совершенствование.

**SPECIAL EXERCISES DURING TENNIS TRAININGS FOR WHEELCHAIR SPORTSMEN'S ENDURANCE INCREASING**

© 2017

**Populo Gelshigan Mirgazovna**, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair «Physical Education»**Podlubnaya Alena Anatolievna**, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair «Physical Education»*Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: populochka@mail.ru)*

**Abstract.** When new specialization – adaptive physical culture – was founded there were lack of knowledge about the ways of dealing with invalids using the means of physical culture and sport. It made specifically vital the problem of various sports educational program and recommendations working out. The possibility of tennis trainings realization in different conditions (a gymnasium, outside and inside tennis-courts) can't be properly used in special institutions. That is why the special organization dealing with wheelchair-sportsmen is necessary. The ability of managing the trainings preparation process as well as personal approach to any individual sportsmen are really significant. Trainers have to have optimal alternatives of diagnostic means, be able to predict possible physical improvements of any individual sportsman, be able to find out the best conditions for pedagogic influence, define specifically their own functions, team and sportsman functions. Also tutors have to organize the feedback process for the best result achievement. Lack of practical recommendations for playing activities management doesn't let professors use tennis in adaptive physical culture. Thus, the article is devoted to the wheelchair sportsmen's endurance development during tennis training process. Special exercises are recommended for improvement of moving abilities and the endurance. Moreover, there is a comparative analysis of sportsmen results before and after the experiment carrying out.

**Keywords:** wheelchair tennis, invalid, education, training process, means, research, endurance, exercises, development, effectiveness, methods, adaptation, improvement

Ввиду отсутствия учебных планов, программ, неразработанности рекомендаций на практике большой теннис недостаточно эффективно используется в образовании и воспитании инвалидов на колясках. Отсутствие практических рекомендаций по организации и управлению игровой деятельностью не позволяет педагогам использовать в различных формах адаптивной физической культуры большой теннис [3].

Занятия большим теннисом должны быть адаптированы к особенностям инвалидов на колясках, т.к. у инвалидов-колясочников сокращаются двигательные возможности и создаются значительные трудности при организации игровой деятельности [1].

В более ранних публикациях было указано, что «технику ударов трудно освоить, не обладая определенной ловкостью, силой, быстротой». Также двигаться к мячу не один раз, а столько, сколько нужно в течение всего матча, а тем более в конце его, позволяет такое качество как выносливость. Зрители на трибунах порой устают смотреть матч, в то время как теннисисты с легкостью

и из любого места площадки сильно и точно отправляют мяч на площадку друг друга. Следовательно, хорошо может играть только тот теннисист, который хорошо подготовлен физически. Кроме того, физически подготовленный спортсмен способен выдержать и большую психическую напряженность матчей, когда счет идет очко в очко, гейм в гейм [4].

Для спортсмена на коляске способность играть в хоккей, баскетбол, длительно двигаться на коляске и т.д. связана с проявлением общей выносливости. В игре в большой теннис с учетом соревновательных требований проявляется специальная выносливость. Под требованиями, предъявляемыми в соревнованиях, понимают игру в нужном темпе, с определенными перемещениями, точностью попаданий, должной длительностью ит.д. Словом, здесь учитывается все то, с чем сталкивается игрок во время соревнований.

Например, теннисист привык тренироваться через день. А как быть с соревнованиями, где игры идут семь дней подряд? Спортсмен способен выдержать напря-

женную игру в течение двух сетов, но что, если придется играть третьей? Таких вопросов может быть множество, так как проявления специальной выносливости теннисистов многообразны.

Подачей введен мяч в игру, и начат розыгрыш. Спортсмен должен отбить мяч, столько раз, сколько нужно для победы в розыгрыше. Это значит, что он должен столько же раз подышать на коляске к мячу и, как говорят, «войти» в удар, соответственно столько же раз из него «выйти». Выполнить же удар необходимо строго «по адресу», с определенной силой [3].

Важно, что игроки от матча к матчу не должны снижать работоспособность. Напротив, они должны быть способны с каждым днем в течение турнира увеличивать ее.

Таким образом, специфическая выносливость теннисиста связана с розыгрышем одного очка и зависит от емкости и мощности процессов, обеспечивающих выполнение длительной работы, а именно — от аэробных источников энергии, от способности разыгрывать одно очко за другим в таком темпе, который диктуют избранная тактика и логика борьбы. Если тактику надо изменить, то теннисист должен быть способен изменить интенсивность игры, вести игру в рваном ритме, а если надо, —увеличить темп к концу двухчасового матча. В таком случае выносливость теннисиста зависит уже от аэробного источника энергии, обеспечивающего возможность выполнять работу в течение длительного времени.

Кроме того, коль скоро игра теннисиста на площадке представляет собой работу дискретного, то есть прерывистого, характера, то способность повторять ее через небольшие интервалы отдыха во многом зависит от скорости восстановительных процессов, которые, в свою очередь, также во многом зависят от аэробной производительности [2].

И, наконец, возможность играть матчи ежедневно, а иногда и по два в день в течение турнира, длящегося одну-две недели, во многом связана со способностью спортсмена быстро восстанавливаться. Специальную выносливость теннисист проявляет не только в соревнованиях (специальная соревновательная выносливость), но и при выполнении тренировочной работы (специальная тренировочная выносливость). О специальной тренировочной выносливости с достаточной степенью достоверности можно судить по количеству выполняемой на занятии работы, по времени, затрачиваемому на тренировку, по количеству сделанных ударов, по количеству сыгранных геймов, сетов и т.д.

Целью проведенного исследования является определение и экспериментальная проверка использования специальных комплексов упражнений, направленных на развитие выносливости инвалидов на колясках в большом теннисе.

Исследование проводилось на базе АНО «Спорт для инвалидов» с участием сертифицированного тренера PTR (ассоциация тренеров- профессионалов) Дмитрюка В.А. и его воспитанников (инвалидов на колясках). В контрольной группе проводились занятия ЛФК, подвижные и спортивные игры, а в экспериментальной группе использовались упражнения на развитие выносливости, приведенные ниже.

При воспитании выносливости у занимающихся теннисом, используют весь арсенал средств: общеподготовительные, специально-подготовительные, соревновательные упражнения, а также дополнительные средства [5].

Общеподготовительные упражнения действуют по механизму положительного переноса качеств и оказывают значительное воздействие на сердечно-сосудистую и дыхательную системы организма. Подбирать их целесообразно с таким учетом, чтобы воздействие на организм теннисистов было большим, чем во время выполнения специфических нагрузок.

К общеподготовительным упражнениям в первую очередь относят «роллинг» (бег в коляске) с прогрессирующим увеличением дистанции без увеличения скорости перемещения. Этот тип упражнения в особенности адаптирован к развитию аэробной способности и включает в себя ключевой этап – привыкание к продолжительным усилиям.

Начиная с пробежек продолжительностью примерно 20 минут, спортсмен нацелен на сокращение времени прохождения дистанции при выполнении полного ряда ускорений во время роллинга. Усилие должно оставаться продолжительным, работа состоит из варьирования ритмов, управляемых в связи с ощущениями занимающихся. После нескольких недель такого режима, меняется методика и сильно увеличивается интенсивность.

При передвижении на коляске активно работают мышцы плечевого пояса, что требует большего кислородного запроса, а значит, предъявляются большие требования к сердечно-сосудистой и дыхательной системам организма.

Из средств общей подготовки теннисистам колясочникам целесообразно применять всевозможные спортивные и подвижные игры. Особо хочется выделить такие спортивные игры, как хоккей, баскетбол и ручной мяч. Причем проводить их целесообразно по измененным правилам: например, в баскетбол играть тройками, смену которых проводить каждые 3 минуты; в хоккей и ручной мяч — на площадках уменьшенного размера; в баскетбол можно играть в одно кольцо. Иными словами, изменять правила, модифицировать их целесообразно в зависимости от конкретной обстановки.

Специально-подготовительные упражнения подбирают с учетом специфических действий и передвижений теннисиста на площадке. Специально-подготовительными средствами является разыгрывание любых комбинаций. Их состав зависит от многих факторов, среди которых не последнюю роль играет творческая активность самого игрока и его тренера. Включать в комбинации следует удары как с задней линии, так и у сетки. Комбинации можно составить таким образом, чтобы совершенствовать сильные стороны и отрабатывать недостатки.

Объем нагрузок, связанных с применением специально-подготовительных упражнений, должен значительно превышать нагрузку во время соревнований. Ни в одном виде спорта не удастся только участием в соревнованиях улучшать тренированность и совершенствовать мастерство. Дело в том, что сами соревнования не могут поддерживать высокий уровень работоспособности игрока. Важно участвовать в соревнованиях и параллельно продолжать выполнять значительную тренировочную работу. В противном случае спортсмены не смогут продемонстрировать высокий спортивный результат.

Для воспитания выносливости используют методы комплексного и расчлененного воздействия. С помощью расчлененных методов воздействия работают над совершенствованием отдельных компонентов выносливости или отдельных сторон ее специфического проявления. Например, для воспитания выносливости, проявляемой при розыгрышах, используют методы повышения анаэробных источников энергии, за счет которых в основном и выполняется данная специфическая работа. К ним относится алактатная анаэробная производительность, обеспечивающая мышечную деятельность в пределах до 20 секунд, и лактатная анаэробная, обеспечивающая работу, совершаемую от 20 секунд до 3 минут.

Для воспитания алактатной анаэробной производительности рекомендуют использовать упражнения длительностью 8-10 секунд с интенсивностью близкой к максимальной. Выполняют их серийно, повторяя в серии 3—4 раза. Паузы отдыха внутри серии постоянны — около 2 минут. Количество серий зависит от уровня мастерства и тренированности игроков — от 3 до 8. Отдых между сериями — 7-10 минут.

Для воспитания лактатной анаэробной производительности можно использовать средства общей и специальной подготовки по методу интервальной тренировки с учетом следующих рекомендаций:

- длительность упражнения должна быть от 30 секунд до 2 минут;
- интенсивность выполнения околопредельная;
- работа выполняется серийно, в каждой серии по 3-4 повторения;
- паузы отдыха внутри серии уменьшаются (например, 5, 3, 2 минуты или 3, 2, 1);
- количество серий от 2 до 6 в зависимости от уровня подготовленности и тренированности игрока;
- паузы отдыха между сериями составляют 15-20 минут.

При проведении тренировки с использованием данного метода можно применять описанные средства общей и специальной подготовки, а также любые игровые комбинации. Паузы отдыха также следует заполнять малоинтенсивной работой, по возможности совмещая их с решением технико-тактических задач.

Для воспитания общей выносливости, которая в основном определяется аэробной производительностью организма, целесообразно применять длительные передвижения на коляске в равномерном и переменном темпе, по ходу делая короткие рывки. Использовать его в качестве средства для воспитания выносливости следует до отказа. Если спортсмену кажется, что уже больше нет сил перемещаться на коляске, надо усилием воли заставить себя продолжить движения, хотя бы несколько минут. Особенно ценными они будут, если удастся сделать их в ускоренном темпе. Такие тренировки помогут в перспективе выдерживать напряженные матчи.

Аэробную производительность, то есть способность к наибольшему потреблению кислорода, можно увеличивать, используя интервальную тренировку. Длительность паузы отдыха зависит от скорости восстановления и заполняется малоинтенсивной работой. Показателем к прекращению работы является снижение интенсивности или значительное увеличение пауз отдыха.

Для воспитания специфической выносливости, столь необходимой в матче, целесообразно использовать интенсивную игру на площадке. Чтобы к концу тренировки не снижать интенсивности игры, следует делать паузы для отдыха через каждые 15-20 минут. От тренировки к тренировке эти паузы целесообразно уменьшать. Общая длительность рабочего времени в таких тренировках должна составлять не менее 2,5—3 часов.

К выполнению тренировочной работы в течение 3 часов надо подходить постепенно. Возможно несколько вариантов. Можно постепенно увеличивать длительность тренировок от недели к неделе. Возможен и другой вариант. Длительную тренировку, чтобы не падала ее интенсивность, дробят на несколько частей, между которыми включают интервалы отдыха: например, спортсмены играют 20 геймов подряд, затем следует пауза 10-15 минут, после чего играют еще 15 геймов - и снова пауза, но более короткая - 7-10 минут, далее разыгрывают 10 геймов, после которых делают паузу в 5 минут и играют последние 5 геймов. Безусловно, такие тренировки должны идти лишь в соответствии с общим планом подготовки при условии, что занимающиеся достигли определенного уровня тренированности.

По мере роста тренированности паузы отдыха необходимо сокращать, добиваясь разыгрывания всех геймов без снижения темпа, точности, силы ударов.

Для менее подготовленных спортсменов этот принцип проведения занятия можно использовать, уменьшив лишь количество разыгрываемых геймов.

Для повышения выносливости игроков целесообразно использовать и такую организационно-методическую форму занятия, как круговая тренировка. Варианты круговой тренировки прочно вошли в практику спортивной

тренировки как у нас в стране, так и за рубежом.

Круговая тренировка представляет собой организационно-методическую форму занятий, в которой на основе физиологических закономерностей выделяют методы:

- длительной работы;
- интервальной с двумя разновидностями – методами экстенсивной и интенсивной интервальной работы;
- повторной работы.

Каждый из этих методов имеет свои варианты, существенной особенностью которых является строго индивидуальная дозировка, создающая условия для самостоятельной работы. Появляется возможность вести строгий учет выполненной работы и проверять физические возможности занимающихся, наглядно ощущать сдвиги, происходящие под влиянием занятий.

Упражнения подбираются таким образом, чтобы нагрузка была на сердечно-сосудистую и дыхательную системы, а также, по возможности, попеременно на основные мышечные группы.

В соответствии с этим «символом» подбирают 8 - 10 упражнений общеподготовительного или специально-подготовительного характера, которые составляют круг. Дозировка каждого упражнения в круге равна половине максимального количества повторений (МП)/2 или четверти (МП)/4. Если упражнение может быть выполнено значительное количество раз, например сгибание и разгибание рук в упоре, то максимальное количество повторений определяется в течение 30 секунд.

Наиболее эффективна для воспитания общей и специальной выносливости круговая тренировка с использованием методов длительной и экстенсивной интервальной работы.

Использование метода длительной работы позволяет совершенствовать деятельность сердечно-сосудистой системы, улучшать обмен в мышцах, увеличивать способность потреблять кислород. Одновременно у занимающихся воспитываются такие черты характера, как настойчивость, целеустремленность, способность преодолевать трудности, и, что особенно важно для теннисистов, совершенствуются волевые качества. Наибольший тренировочный эффект наблюдается в отношении совершенствования общей выносливости.

Метод длительной работы имеет три варианта. Первый предполагает выполнение 8—10 упражнений, составляющих круг, без пауз и без целевого времени. Возможно проведение одного, двух, трех кругов.

При втором варианте упражнения выполняют без пауз, но с целевым временем, установленным для прохождения трех кругов. Это значит, что от времени, которое затрачивается на выполнение трех кругов в начале тренировки по данному методу, отнимают 2—3 минуты. Разница и будет целевым временем, к которому спортсмен должен будет стремиться, выполняя те же упражнения в том же объеме.

При третьем варианте спортсмен выполняет упражнения без перерывов за строго определенное время с неизменным числом повторений. Увеличивается количество кругов.

Круговая тренировка по методу экстенсивной интервальной работы способствует регуляции деятельности сердечно-сосудистой системы, улучшению обмена веществ, совершенствованию сенсомоторной координации. Данный метод наиболее эффективен при воспитании общей и специальной выносливости, особенно таких ее разновидностей, как скоростная силовая выносливость, атак же скоростно-силовых качеств выносливости.

Тренировка по этому методу предполагает обязательное наличие пауз между упражнениями и кругами и также имеет варианты:

1. Каждое упражнение выполняют в течение 15 секунд, время пауз между упражнениями — 45 секунд. Время выполнения каждого упражнения остается тем же - 15 секунд, время пауз между упражнениями умень-

шается до 30 секунд.

2. Каждое упражнение выполняют в течение 30 секунд, время пауз между упражнениями — 30 секунд. Время пауз между кругами — 3-5 минут.

Для повышения нагрузки можно увеличивать число кругов от одного до трех, а также увеличивать количество повторений в упражнениях, не выходя, однако, из установленных временных параметров.

Приводим перечень некоторых упражнений, из которых можно составить круг.

- И.п. - сгибать и разгибать руки в упоре на пальцах.
- И.п. - руки с гантелями вытянуты вперед (вес гантелей—3—4кг для мужчин, 2—3 кг для женщин): вращение кистей вправо и влево.
- И.п. - руки с гантелями вытянуты вперед: развести руки в стороны, снова принять и.п.
- И.п. - лежа на животе на гимнастической скамейке, руки с гантелями опущены вниз: развести руки в стороны, снова принять и.п.
- И.п. - лежа на спине на гимнастической скамейке, прямые руки с гантелями за головой: поднять руки, снова принять и.п.
- Имитация удара справа с гантелью. Имитация удара слева с гантелью.
- Имитация удара над головой из и.п. - рука с гантелью опущена за спину.
- И.п. - руки с медицинболом весом 4—5 кг сзади-внизу: поднять руки назад-вверх, снова принять и.п.
- И.п. - лежа на спине: поднять туловище и снова принять и.п.
- Имитацией ударов справа (фото 53-55) и слева (фото 56-58) с медболом (сидя на коляске).

Однако подготовка занимающихся инвалидов не может быть сведена к хаотическому повторению различных упражнений. Она представляет сложную систему взаимообусловленных средств и методов развития двигательных качеств. В соответствии с этой системой последовательность основных упражнений должна соответствовать решению конкретных задач каждого из этапов двигательной подготовки инвалидов [4].

Для определения уровня развития общей выносливости в тренировочном процессе инвалидов на колясках использовался тест Купера (модифицированный);

Тест Купера - преодоление максимального расстояния за 12 минут. 12-минутный тест езды на коляске позволяет оценить состояние физической подготовленности организма на основе расстояния (в метрах), преодоленного инвалидом на коляске за 12 минут. Тест рекомендуется проводить в маловетренную погоду на трассе с хорошим покрытием, исключая крутые подъемы и спуски.

До проведения педагогического эксперимента был проведен сравнительный анализ результатов, характеризующих развитие выносливости у инвалидов на колясках контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп, который не выявил достоверных различий ( $P > 0,05$ ). Однако после использования в тренировочном процессе вышеперечисленных комплексов упражнений мы обнаружили достоверные различия по исследуемым показателям в пользу ЭГ ( $P < 0,05$ ).

Средний показатель по 12-ти минутному тесту Купера у экспериментальной группы увеличился на 243 метра, а у контрольной группы на 123 метра. Таким образом достоверное увеличение по показателям ( $P < 0,05$ ) выявили только у экспериментальной группы. Прирост данного показателя у ЭГ по отношению к исходному составил 38,3%, в то время, как у КГ всего 18,7%.

Улучшение показателя теста Купера у участников ЭГ можно объяснить тем, что в центре «Спорт для инвалидов» регулярно проводятся учебно-тренировочные сборы, в результате которых, растет уровень физической подготовленности занимающихся.

Также для достижения оптимального результата, тренировка должна учитывать характеристики каждого

занимающегося инвалида на колясках: базовые физические качества, нозологические и психологические особенности и др. [6].

Наконец, для того, чтобы организм смог включить адаптивные процессы, которые позволят развить спортивные результаты, необходимо правильно управлять его восстановлением и соблюдать периоды отдыха, чтобы избежать риска перетренировки.

У людей на инвалидных колясках, развитие физических качеств реализуется при тех же условиях, что и у действующих игроков. Однако работа, направленная на развитие физических качеств у инвалидов на колясках, требует от тренера внимания на факт инвалидности данной категории людей.

Что бы ни было, физические качества являются факторами, обуславливающими спортивные достижения, и нужно их развивать, чтобы избежать их трансформации в ограничивающие факторы.

Тренер должен в таком случае адаптировать упражнения для занимающихся инвалидов на колясках таким образом, чтобы развитие их способностей было в рамках их физических возможностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Башаев С.В., Подлубная А.А. Готовность учителей общеобразовательных школ к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья // Наука и образование: новое время. 2016. № 4 (15). С. 286-289.
2. Голенко В.А., Скородумова А.П., Тарпищев Ш.А. Школа тенниса. – М.: «Дедалус», 2001. – 189 с.
3. Популо Г.М. Азбука большого тенниса на колясках: Учебно-методическое пособие / Г.М. Популо, В.А.Дмитрюк - Самара: Министерство спорта Самарской области, 2015.-109 с.
4. Популо Г.М. Развитие скоростных качеств у лиц с поражением опорно-двигательного аппарата (инвалидов колясочников) в тренировочном процессе по теннису на колясках // Адаптивная физическая культура №4 (68), 2016.
5. Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, олимпийского резерва / под общ.ред.проф. А.П. Голенко, проф. А.П. Скородумовой. - М.: Советский спорт, 2005.-137 с.
6. Сладкова Н.А. Рекомендации для руководителей физкультурно-оздоровительных клубов инвалидов по организации занятий физической культурой и спортом и распределению спортсменов на группы по степени функциональных возможностей / авт.-сост. Н.А. Сладкова; Паралимпийский комитет России. – М.: Советский спорт, 2012.-216 с.

*Статья поступила в редакцию 09.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ  
УЧИТЕЛЕЙ ИЗО И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

© 2017

Проконова Анна Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Изобразительное искусство»

*Тихоокеанский государственный университет*

(680000, Россия, Хабаровск, ул. К.Маркса, 68, e-mail: pannaDVGGU@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о необходимости интеграции аксиологического подхода в учебный процесс, направленного на развитие такого качества будущих учителей изобразительного искусства, как визуальная культура. В современных условиях внедрения цифровых и информационных технологий во все сферы жизни человека, в том числе и визуальную среду, заметно изменилось эстетическое восприятие искусства у студентов, в том числе, поступающих и обучающихся в педагогических вузах на факультетах с художественной специализацией. Визуальная культура будущего педагога, основанная на глубоком знании истории и традиций мирового изобразительного искусства, художественных стилей, методов и приемов, на умении анализировать произведения, давать характеристику их формально-образным решениям, позволяет не только эстетически воспринимать искусство и окружающее пространство, но и отличать «высокое» искусство от художественно воспроизведенных артефактов, служащих современной массовой культуре. Аксиологический подход, осуществляемый в процессе обучения, на наш взгляд – необходимое условие развития визуальной культуры будущих учителей. Погружение в мир художественных ценностей, на наш взгляд, способствует культурному обогащению личности, расширяя границы эстетического восприятия будущих учителей изобразительного искусства.

**Ключевые слова:** визуальная культура, изобразительное искусство, высшее образование, аксиологический подход, эстетические ценности, визуальная среда, педагог-художник, произведение искусства, выставочная экспозиция, педагогическое условие.

AXIOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE VISUAL CULTURE  
OF THE FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS

© 2017

Prokopova Anna Sergeevna, Senior lecturer of the Fine arts Department

*Pacific National University*

(680000, Russia, Khabarovsk, K. Marks st., 68, e-mail: pannaDVGGU@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the need to integrate an axiological approach into the educational process aimed at developing this quality of future art teachers as a visual culture. In modern conditions of introduction of digital and information technologies in all spheres of human life, including the visual environment, the aesthetic perception of art among students, including those entering and studying in pedagogical universities in faculties with artistic specialization, has significantly changed. The visual culture of the future teacher, based on deep knowledge of the history and traditions of the world of fine art, artistic styles, methods and techniques, on the ability to analyze works, to characterize their formal-imaginative solutions, allows not only aesthetically perceive art and the surrounding space, but also distinguish high art from artistically reproduced artifacts serving modern mass culture. The axiological approach, carried out in the process of education, is, in our opinion, a necessary condition for the development of the visual culture of future teachers. Immersion in the world of artistic values, in our opinion, contributes to the cultural enrichment of the individual, expanding the boundaries of the aesthetic perception of future teachers of the fine arts.

**Keywords:** visual culture, visual arts, higher education, axiological approach, aesthetic value, visual environment, teacher-artist, work of art, the exhibition, pedagogical condition.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами.* В процессе обучения будущих учителей изобразительного искусства, наряду с общекультурными и профессиональными компетенциями, прописанными федеральным стандартом, значительное внимание необходимо уделять развитию их профессиональных качеств. В современных условиях особое значение имеет *визуальная культура* будущих педагогов-художников. Результат ее развития характеризуется не только способностью эстетически воспринимать искусство и окружающее пространство, но и отличать «высокое» произведение от художественно воспроизведенных артефактов массовой культуры. Комплексное изучение человека как носителя культуры, прослеживается в исследованиях зарубежных и отечественных учёных (Н. Брайсона, Дж. Герберта, М. Диковицкой, К. Мокси, С.М. Даниэля, М. С. Кагана, В. М. Розина и др.). *Визуальная культура* рассматривается исследователями (М.С. Каган, В. М. Розин, Е. Сальникова) в тесной взаимосвязи с искусством, которое включает в себя разнообразные визуальные тексты, выстроенные с помощью знаков, символов и образов [18; с. 79]. *Визуальная культура* имеет тесную взаимосвязь с эстетической культурой личности, характеризующейся овладением системой эстетических ценностей, заложенных в мировом изобразительном искусстве (Платон, Аристотель, А. Баумгартен). Овладевая ими, будущий учитель ИЗО становится «носителем» эстетической культуры, основанной, прежде всего, на чувственном опыте восприятия. Визуальная культура, предполагает

наличие развитых аналитических способностей личности, обуславливающих качественное восприятие искусства и визуальной среды.

Исходя из предшествующего научного опыта в области философии, психологии и педагогики профессионального образования, а также из наших наблюдений за ценностными ориентирами в искусстве и творческими способностями студентов на начальном этапе их обучения, были обобщены представления об исследуемом качестве. *Визуальную культуру* педагога-художника можно охарактеризовать, как профессиональное качество специалиста, способного к грамотному, эстетически обусловленному восприятию современной визуальной среды, основанному на знании различных традиций и истории мировой художественной культуры, а также умении анализировать изобразительные средства и пространственные решения произведений классического и современного искусства.

Современная визуальная среда, окружающая будущих педагогов ИЗО многомерна, насыщена китчем, искажающим представление о мировых художественных традициях и ценностях, превратившего искусство в «потребительский продукт», средство пиара. Педагогу-художнику, необходимо уметь отличать подлинное искусство от тиражированных, воспроизведенных культурной индустрией образов массовой культуры (Т. Адорно). Будущий специалист должен осознавать многомерность визуальной среды: музейно-выставочное пространство, ландшафт, Интернет, наружная реклама и т. д., с учетом всевозможных специфических качеств. Также, ему не-

обходимо понимать, что художественный образ в различной среде оказывает неоднозначное влияние на воспринимающего его человека.

*Формирование целей статьи.* Цель данной статьи – обоснование сущности аксиологического подхода в образовании будущих учителей ИЗО и его роли в развитии визуальной культуры студентов в процессе обучения в вузе. Как и любое иное профессиональное качество, визуальная культура имеет начальный этап развития. Во многом на нее оказывает влияние социальная и культурная среда, в которой воспитывается будущий специалист до обучения в вузе (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, Г. Шпет). Понимание современной визуальной среды, которая в условиях стремительной трансформации общественных достижений и потребностей часто видится противоречивой и сложной, студенту без поддержки педагогов высшей школы будет не легким. Следовательно, становление визуальной культуры будущих учителей ИЗО должно происходить в процессе профессионального образования, где должны быть созданы оптимальные условия для ее развития.

На наш взгляд, и это поддерживается мнением исследователей в области аксиологии, развитие визуальной культуры студентов способствует освоению культурных и общечеловеческих ценностей, активному переживанию и осознанию себя в мире этих ценностей (А.А. Полякова). Ценность – то, что «чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением [2; с. 507]. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений [20; с. 86]. Задача педагога вуза – помочь студенту познать заложенные в произведениях искусства творцами ценности различных культурно-исторических эпох (эстетические, этические, воспитательные, религиозные и др.), а также показать, что для каждого периода развития искусства характерно динамичное развитие формы и новых приемов и способов воспроизведения действительности. Ценности могут выступать в качестве конкретной жизненной перспективы (А.А. Полякова), корректируя и конкретизируя художественно-творческие и педагогические ориентиры будущих педагогов-художников. Раскрытие аксиологического начала в художественном наследии необходимо для приближения будущего педагога-художника к общечеловеческим ценностям, отраженным в памятниках искусства, которые могут служить для него также источником информации и рефлексии о жизни человечества в разные эпохи.

*Изложение основного материала исследования.* Аксиологический подход разработан в философской, психологической и педагогической науках. В философии первоначальные представления о ценностях в искусстве уводят нас в классическую древность. Одной из высших эстетических ценностей античной эпохи являлась красота. Для Сократа красота мыслилась как одна из важнейших категорий мироздания [16; с. 402-403]. Тем не менее, начало фундаментальных аксиологических исследований было положено благодаря И. Канту. Аксиологическими понятиями в эстетике И. Канта выступают «эстетическая способность суждения», «эстетический вкус», «идеал красоты» [12; с. 94 - 105]. Ценность, по мнению философа, возникает благодаря проявлению отношения человека к окружающему миру. Формально же «ценность» как философская категория своим внедрением обязана немецкому философу Рудольфу Герману Лотце (1817 – 1881 гг.): «ценность – это «то, что не существует, но обладает большой силой, с помощью которой человек создаёт новый мир культуры» [2; с. 435]. Ценность обладает такой характеристикой, как идеальность, в связи с чем, способствует обогащению фактов идеальным содержанием, смыслом, значимостью, превращая их тем самым в явление куль-

туры.

Если с точки зрения философии ценности выступают в качестве общекультурного феномена, то психология позволяет нам их понимать в рамках личностных приоритетов. Ценности выступают важным регулятором становления культурной личности. Их исследовали Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, И.С. Кон, В.Н. Мясичев, С.Л. Рубинштейн и др. Некоторые из ученых рассматривают ценности как направленность интересов личности [3; с. 205]. Для психологов характерно рассмотрение соотношения общечеловеческих ценностей с ценностями конкретной личности. «Ценности производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире значимо для человека» [19; с. 369]. В нашем понимании, преобразование педагогами-художниками общекультурных ценностей в личностные, может осмысливаться через слияние объективно существующего художественного опыта, воплощенного в искусстве и личностного смысла.

Аксиологический подход к образованию в педагогической науке возник в конце XIX столетия. Благодаря К.Д. Ушинскому, в педагогике само понятие человека начинает рассматриваться как феномен, который изучается в единстве естественного, социокультурного, материально-телесного и духовного явлений. С началом XX столетия в педагогической теории возникает изучение сути человека в единстве с понятиями «ценности». В это время возникают разные определения педагогических ценностей (С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев и другие). Человек является источником высших духовных ценностей, а процесс образования является возможностью его индивидуального, социального и творческого развития [13; с. 351-352]. Аксиологический подход реализуется в гуманистической педагогике, так как в его основе лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. (А.М. Булынин, Б.З. Вульф, И.Ф. Исаев, В. А. Слостёнин, Е.Н. Шиянов и др.). Рассматривая процесс развития визуальной культуры будущего специалиста с точки зрения аксиологического подхода, мы считаем, что раскрытие ценностного характера мирового художественного наследия необходимо для приближения будущего педагога-художника к общечеловеческим ценностям, заложенным в памятниках искусства, которые служат для нас источником информации о духовной и культурной эволюции человечества. В учебном процессе вуза, изучая произведения искусства, студент проникается заложенными в них творцами ценностями различных культурно-исторических эпох (эстетические, этические, воспитательные, религиозные и др.), только при непосредственном участии педагога вуза.

При постановке эксперимента мы сначала стремились выявить у студентов личностные ценности на первом этапе обучения в вузе. При диагностики ценностного отношения первокурсников к изобразительному и искусству и профессии педагога-художника нами было замечено, что студенты имеют весьма размытые представления о педагогических ценностях, так как не многие из них пришли на факультет с целью стать учителем. Только 13 % опрошенных поступили учиться на факультет искусств по направлению Педагогическое образование «Изобразительное искусство и технология», чтобы в будущем стать учителями, в то время как 77% респондентов планируют полностью посвятить себя только художественной практике. Творческая составляющая профессии представляется первокурсникам более привлекательной. Тем не менее, дать четкую характеристику общечеловеческим ценностям, заложенным в произведениях искусства, они могут с трудом. С одной стороны, студенты открыты к постижению ценностного аспекта изобразительного искусства – 93 % опрошенных ответили, что часто посещают музеи, но с другой стороны, 81 % респондентов признали, что им с трудом удаст-

ся понять смысл и художественный язык произведений. Они пока далеки от осознания себя носителями ценностей с развитой визуальной культурой в своей будущей профессии.

Диагностируя визуальные предпочтения первокурсников, мы выяснили, что практически все респонденты могут выделить произведение, относящееся к одной из мировых исторических культур: Западная Европа (Ренессанс), Древняя Русь, Средневековый Китай, как наиболее эстетически притягательное для них. Среди опрошенных 50 % отдало предпочтение композиции «Весенние птицы и цветы» Бянь Вэньцзиня (XV в., эпоха Мин). Студенты объяснили свой выбор тем, что у них вызывает интерес культура и стилистика искусства зарубежного Дальнего Востока. Им нравятся природные мотивы, легкость исполнения, воздушность и отсутствие перегруженности композиции, неброский «весенний» колорит, изящество линий. Особый интерес к культуре Китая у студентов первого курса, на наш взгляд, может быть обусловлен разными факторами. Одним из них, мы предполагаем, стремительное развитие межкультурной коммуникации и взаимных обменов между нашим университетом и высшими учебными заведениями творческого профиля стран зарубежного Дальнего Востока.

Также 35 % первокурсников выбрали картину Яна ван Эйка «Портрет супругов Арнольфини» (1432 г.). Для них оказывается преимущественно приоритетным просто портретный жанр. Студентов также привлекает насыщенная цветовая гамма картины нидерландского мастера, тщательная проработка деталей, а также желание узнать символику и скрытый смысл, которыми наделены многие предметы в картине. Это говорит об имеющихся у студентов знаниях искусства северного Возрождения. Отметим, что 15 % респондентов выразили интерес к иконе А.Рублева «Троица». Этим студентов ближе по духу отечественное иконописное искусство. Некоторых из них привлекла гармоничность композиции, цветовая гамма, но все же основным критерием выбора для них оказалось духовно-нравственное содержание произведения великого иконописца.

Тем не менее отметим, студентам сложно увидеть, понять и принять ценности, заложенные в этих произведениях. Развитие визуальной культуры студентов направлено на погружение их педагогом в мир ценностей, заложенных в классическом и современном изобразительном искусстве. Мы реализуем аксиологический подход не только через практико-ориентированные дисциплины профессионального цикла: «Рисунок», «Живопись», «Композиция», а также через «Историю изобразительного искусства». Цель данной дисциплины – представить целостно историю развития мировой культуры и изобразительного искусства, определить направление и содержание их качественных преобразований, показать специфику взаимодействия культур, место изобразительного искусства в системе культуры. Развитие визуальной культуры будущих учителей ИЗО – это сложный и продолжительный процесс, предполагающий постижение культурных и духовных ценностей личностью будущего специалиста.

Нами был запланирован и осуществлен пересмотр всех учебных курсов по «Истории изобразительного искусства». Например, в одной из групп мы планировали проведение практического занятия в форме учебной дискуссии на тему: «Ценности в изобразительном искусстве и культуре и их влияние на личность». Его задачей было выяснить, какое представление имеют студенты о духовных, эстетических, общечеловеческих и личностно значимых ценностях изобразительного искусства и умеют ли видеть их в искусстве.

Ведь в современных условиях массивного влияния массовой культуры на эстетическое восприятие молодых людей, у многих оно становится поверхностным, шаблонным, часто ограничивающимся оценкой «нравится» - «не нравится». Порой у студентов совершенно

отсутствует интерес к более глубокому пониманию содержания и художественного языка произведений искусства.

Проведению дискуссии предшествовал цикл лекционных и практических занятий, на которых мы выделили отдельным блоком аксиологический ракурс изучения учебного материала по истории искусств. На примерах конкретных художественно-исторических эпох и творчества ведущих мастеров ИЗО, мы классифицировали общечеловеческие и личностные ценности. Мы понимаем, что предложенная нами структура имеет достаточно схематичный характер:

1. *Мифология, религия, верования:* а) ранние мировоззренческие корни мифологии (анимизм, тотемизм) – искусство Первобытного и традиционного общества; б) языческое мировоззрение, мифологии рабовладельческих государств и их отображение в изобразительном искусстве и архитектуре – Древний Восток (Египет, Месопотамия, Индия, Китай, Япония и др.), Античность (Древняя Греция, Рим); в) религиозная тематика (Ветхий и Новый Заветы), становление изобразительного искусства при средневековой церкви, канон в – Средние века в Восточной и Западной Европе, Средневековая Русь. Религиозное искусство, в котором произведение, являясь культовым творением, – всегда было сакрально и канонично. Канон во многом определялся видением той или иной эпохи, но общим для него является отсутствие в изображении или изваянии земного и светского начала, подчеркнутая одухотворенность, отрешенность, схематичность, символика в использовании цвета, предметов.

2. *Человек, его чувства, жизнь:* а) воспевание человека и его неограниченных возможностей в Античности и в эпоху Возрождения – скульптура, живопись архитектура (ордерная система), графика. Человек изображался прекрасным внешне и благородным. Формируется культ красоты, прежде всего красоты человека. На основе научных знаний и представлений античный и ренессансный художник руководствуется не каноном, а видением анатомической формы и её изменения в пространстве, пропорций, света, тени. Всё чаще используются такие элементы, как линия, имеющая простую и сложную форму, цветовое пятно, тон, разные степени концентрации линий и красок; б) возвышение идеальных героев в эпоху классицизма XVII – XVIII вв. Идея разума, чувство долга, героический пафос - творчество Н. Пуссена, Ж.Л. Давида, Ж.О. Энгра, Д. Левицкого, Ф. Шедрина и др.; в) мир человеческих переживаний, борьба, порыв к счастью, - западно-европейское и русское искусство XIX века романтико-реалистического направления (Т. Жерико, Э. Делакруа, К.Д. Фридрих, Д. Тернер, К. Брюллов, И. Айвазовский и др.); г) социальный аспект жизни человека в реалиях, тема угнетения, противостояния, борьбы за независимость - реалистическое направление в искусстве Западной Европы и России (О. Домье, Ф. Милле, В. Перов, И. Репин, В. Маковский и др.); д) тема «Человек» в искусстве XX века в углубленно-психологическом и расширенно философском планах: становление личности; человек и мир; человек и общество (символизм, экспрессионизм, сюрреализм, метафизическая живопись и др.).

3. *Патриотические чувства к Отечеству:* а) свободолюбие; справедливость; национальное самосознание, отраженные в биографиях художников; б) гражданская тема (художник и эпоха, тема Родины); идея служения государству во имя свободы народа – революционный классицизм Ж.Л. Давида, воплощение героизма в образе простых повстанцев Ф. Гойи; борьба за свободу народа в творчестве Э. Делакруа; народное противостояние в исторических картинах В. Сурикова и др. в) фольклор, его претворение в творчестве художников (русский лубок).

4. *Красота, прекрасное:* а) культ красоты человека, гармония души и тела - искусство Возрождения, барок-

ко, классицизма; б) сила искусства: тема аллегорий искусства – Рафаэль Санти «Парнас» (покои Ватикана), Я.В. Дельфтский «Аллегория живописи (мастерская художника)», Ф. Буше «Аллегория живописи», Ж. Шарден «Натюрморт с атрибутами искусства» и другие; в) изобразительное искусство в синтезе искусств (взаимосвязь архитектуры, скульптуры и живописи в рамках единого художественно-стилевого решения; связь изобразительного искусства с музыкой, театром, балетом и т.д.); г) любовь как одна из высших форм проявления прекрасного. Тема любви в изобразительном искусстве – Тициан, П. Рубенс, Рембрандт, Ф. Буше, А. Канова, К. Моне, О. Ренуар, О. Роден, Г. Климт, М. Шагал, К. Бранкузи, П. Пикассо, С. Харунобу, К. Коровин, К. Сомов и другие; д) красота как высшая ценность Античности, Ренессанса, классицизма, рококо, импрессионизма, модерна; е) гармония художественных форм, красота эстетического в искусстве.

5. *Природа*: а) Подражание природе, картины природы, чувства, вызванные образами природы – взаимосвязь природы и человека в искусстве Джорджоне, Тициана; пейзажная живопись голландских, французских, английских, немецких художников XVII-XIX вв. (Я. ван Рейсдал, К. Лоррен, Д. Констебль, К. Коро, Ж. Руссо, К. Моне, П. Сезанн и др.); творчество русских пейзажистов (А. Саврасов, И. Шишкин, В. Паленов, И. Айвазовский, И. Левитан и др.); выражения в образах природы мира человеческих переживаний: французские, немецкие и английские романтики (Т. Жерико, К. Д. Фридрих, ДУ. Тернер, братство Прерафаэлитов и др.); природа, как главный источник вдохновения в искусстве модерна и символизма; б) пантеистическое восприятие природы – традиционная живопись Китая, Японии; в) романтическое восприятие природы как отражение внутреннего мира человека.

6. *Истина, познание*: а) проявление «рацио» в искусстве через формообразование – Античность, Ренессанс, классицизм: ордерная система в архитектуре; статуарное начало, ясность пропорций в скульптуре; композиционный центр, линейное решение пространства, четкое чередование планов и расположение групп фигур по правилам тектоники в живописи; б) истина, познание в контексте космогонической концепции мира – античное искусство, Ренессанс, Классицизм, Просвещение.

7. *Деятельность, созидание*: а) творческие пути художников как примеры самоотверженного труда - акцент на формирование, становление личности художника; б) художники - о ценности труда; в) крестьянский и ремесленный труд, идиллический воспетый в творчестве художников (Ф. Милле, В. ван Гог, А. Венецианов, И. Крамской, Г. Мясоедов, Н. Ярошенко, А. Пластов и другие); г) реалистическое отражение труда в русском советском изобразительном искусстве.

Кроме того, особое внимание студентов мы акцентировали на стилевых и художественно-технических приемах создания произведений искусства разных эпох и творческих направлений. Говорили об индивидуальном видении мастера и создании им собственного художественного метода, использовании различных приемов, экспериментах с композицией, линиями, цветом, светом, формой, пространственным решением, техникой и т. д. Визуальная культура основана, прежде всего, на понимании личностью изобразительных свойств искусства и умении их анализировать. Аксиологический подход дает студентам возможность научиться видеть преобразования формальных качеств изобразительного искусства, через изменение его идейно-содержательных компонентов.

Проведение цикла аудиторных занятий, направляющих внимание студентов на аксиологический аспект изобразительного искусства, мы совместили с посещением художественного музея. Для нас было принципиально важным, чтобы студенты имели возможность видеть и воспринимать подлинники произведений искусства.

Далее мы организовали запланированную дискуссию на тему: «Ценности в изобразительном искусстве и культуре, их влияние на личность». Во время ее проведения, анализируя работу студентов, нами было замечено, что их суждения относительно ценностей стали более конкретными. Кроме того, студенты экспериментальной группы рассуждали и высказывались более открыто, нежели на этапе предварительной диагностики. 69 % участников обсуждения считают, что смысловым центром искусства является человек, его чувства и мысли. При этом студенты старались развернуть свои идеи относительно роли человека в искусстве, и месте творца в культуре, уточняя, что речь может идти о художнике с его чувствами и размышлениями, о зрителе с его суждениями, о главном герое и т. д. Многие из высказываний будущих учителей ИЗО указывали на стремление студентов рассуждениям: «По-моему мнению, человек является и всегда являлся смысловым центром в искусстве. Именно образ человека дал «толчок» для развития искусства. Например, история изображения человеческого тела и лица от первых антропоморфных рисунков, архаических масок до современных экспериментов, воплощенных в живописи, скульптуре, перформансе, инсталляции, отражает самоощущение человека, его бытование в мире. Каждый этап развития человека (эпоха) дает свой виток в развитии искусства» (Л. Прибура). Другие респонденты смысловым центром произведения видели стиль автора (6 %), цветовое и композиционное решение (19 %), изображение природы (6 %).

Важным, на наш взгляд является выделить способность многих студентов, помимо ценностей искусства, видеть и такие его свойства, которые могут оказывать и деструктивное влияние на личность: «Произведения искусства всегда несут в себе переживание творца, его взгляд на мир, на свое место в нем. Поэтому, сила воздействия на человека может быть как положительной, так и отрицательной; произведение всегда побуждает зрителем ответное чувство» (Г. Щирякова). То есть, студенты стали осознавать, что посыл искусства напрямую зависит от послания творца, от его внутреннего мира, культуры, от тех ценностей, которые он несет зрителю. В итоге все то, что получает зритель от общения с произведением – есть послание автора.

Для нас особенно важно, что способность студентов воспринимать ценности в изобразительном искусстве, рассуждать о них, разделяя на общечеловеческие и личностно-значимые, выросла в сравнении с диагностирующим этапом на 27 %. Этому в значительной степени способствовало знакомство с общечеловеческими ценностями изобразительного искусства, а также контакт с оригинальными произведениями в музее. Из суждений студентов можно сделать заключение, что будущие педагоги-художники в наибольшей степени стремятся к постижению ценностей культуры и изобразительных искусств через прямой диалог с подлинными произведениями искусства, принимая непосредственное участие в процессе их интерпретации, нежели при рассмотрении репродукций и слайдов. Следовательно, работа с музейными экспонатами очень важна для осуществления аксиологического подхода в учебном процессе вуза.

*Выводы исследования.* Визуальная культура – важное профессиональное качество будущего учителя ИЗО, которое надо начинать развивать в вузе. Аксиологический подход является важнейшим путем развития визуальной культуры будущих учителей изобразительного искусства, поскольку дает возможность через понимание содержания произведений, увидеть и осознать преобразования художественного языка, выраженного в изобразительных и стилевых приемах, характерного для каждой художественно-исторической эпохи. Следовательно, учебный процесс освоения теоретических и художественно-практических дисциплин направления Педагогическое образование «Изобразительное искусство и технология» в вузе необходимо выстра-



ивать с использованием аксиологического потенциала изобразительного искусства. Тем не менее, реализация одного педагогического подхода к развитию визуальной культуры еще не гарантирует качественного результата. Педагогу высшей школы необходимо выстраивать систему педагогических подходов, содействуя разностороннему и качественному образованию будущего учителя изобразительного искусства и развитию его визуальной культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Адорно Теодор В. Эстетическая теория: Пер. с нем. М.: Республика, 2001. 526 с.
2. Алексеев А.П. Васильев Г.Г. Краткий философский словарь 2-е изд. М.: РГ-Пресс, 2015. 196 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания. М.: Просвещение, 1976. 288 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986 г. 445с.
5. Беляев А.А. Эстетика: словарь, М.: Полиздат, 1989. 447с.
6. Боров Ю.Б. Эстетика: учебник. М.: Высшая школа, 2002. 511 с.
7. Бульнин А.М. Становление и развитие ценностной парадигмы педагогического образования (теоретико-исторический аспект): Монография. Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. пед. ун-та, 2010. 219 с.
8. Вульф Б.З. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: Магистр, 1995. 111 с.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
10. Даниэль, С.М. Искусство видеть: о творческих способностях восприятия / С.М. Даниэль. – М.: Амфора, 2006. – 211с.
11. Каган, М.С. Избранные труды в VII томах. Т. 3.: Труды по проблемам теории культуры / М.С. Каган. – СПб: ИД Петрополис, 2007. – 756 с.
12. Кант И. Собрание сочинений в 8 т. Т.1. М.: Чоро, 1994. 544с.
13. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
14. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М.: Полиздат, 1991. 525 с.
15. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002. 208с.
16. Платон. Апология Сократа Критон Ион Протагор. М.: Мысль, 1999. 864 с.
17. Полякова А.А. Аксиологический диалог культур: учебное пособие. Ч.1. М.: РУДН, 2008. 83 с.
18. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир / В.М. Розин. – М.: КД Либроком, 2009. – 272с.
19. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
20. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
21. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Т.1.: Теоретические проблемы педагогики. М.: Педагогика, 1974. 584 с.
22. Шиянов Е.Н., Котова, И.Б. Развитие личности в обучении. Учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: Академия, 1999. 288 с.
23. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М.: РОССПЭН, 2007. 712 с.
24. Bryson N., Holly M.A., Moxey K. (eds.) Visual theory: Painting and Interpretation. – New York: Harper Collins, 1991. – 286 p.
25. Dikovitskaya, M. Visual Culture : The Study of the Visual after the Cultural Turn / Dikovitskaya M. – Massachusetts : MIT Press, 2005. – 316 p.
26. Herbert, J. Visual Culture // Visual Studies, ed. Robert S. Nelson & Richard Shiff. 2<sup>nd</sup>.ed. // J. Herbert. – Chicago:

University of Chicago Press, 2003. – p. 281-322

27. Moxey, K. Visual Studies and the Iconic Turn / Journal of Visual Culture // K. Moxey. – Los Angeles; London; New Delhi; Singapore: Sage, 2008. №7 (2) – 141 p.

*Статья поступила в редакцию 15.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 371.314.1: 304.444

## ВСЕПРОНИКАЮЩИЕ И ГУБИТЕЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПРЕНЕБРЕЖЕНИЯ СИСТЕМНЫМ МЫШЛЕНИЕМ

© 2017

**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)*

**Аннотация.** Эта статья представляет собой попытку собрать в едином рассмотрении проблемы, которые обычно рассматриваются по отдельности, но общим корнем которых является пренебрежение системным мышлением или даже его недопущение. Статья начинается с обзора ряда исследований, из которых были сделаны очень неверные выводы, потому что они были основаны на редукционистском подходе и не смогли документально зафиксировать результаты, на которые следовало бы обратить внимание при системном подходе к проблеме. Доказано, что качество научного исследования в большей степени зависит от его полноты, а не от точности, с которой были оценены некоторые отдельные параметры. В статье показывается, что тенденция введения того, что является однократными изменениями в социальной политике, не учитывающего их множественных непредусмотренных, и часто контринтуитивных, последствий, могут оказаться не только очень вредными, но и просто губительными. Представляются примеры таких явлений. Но как могут быть иными решения, выдаваемые нашей иерархическими государственными структурами, в которых зарегламентированные и перегруженные «ответственные работники» обязаны управлять в соответствии с указаниями сверху? Это предполагает, что наиболее важные области, в которых проявляется пренебрежение системным мышлением, относятся именно к самой нашей системе государственного управления. К несчастью, эти ошибки и упущения являются только одной стороной проблемы, так как тенденция избегать комплексного системного мышления и генерировать упрощенные выводы и указания представляется связанной с верой в то, что мы имеем право насильно навязывать другим действия, которые мы считаем полезными и правильными, не рассмотрев их последствий для отдельных людей и общества в целом. Такое положение дел может наиболее точным образом квалифицировано как фашизм. Следует сказать, что очевидной тенденцией поведения в таких условиях оказывается всеохватывающей и находит своё выражение в широко распространенном стремлении предписывать другим то, что они должны делать (или наоборот, не делать): думать, смотреть, говорить. В статье приводится ряд таких особенностей, которые приводят к указанной предрасположенности.

**Ключевые слова:** редукционистская наука, системное мышление, полнота оценивания, качество научного исследования, социальная политика, предрасположенность к фашизму.

## THE PERVASIVE AND PERNICIOUS EFFECTS OF NEGLECTING SYSTEMS THINKING

© 2017

**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)*

**Abstract.** This note seeks to bring together a number of problems that are usually considered separately but which seem to have a common root in neglect of, or avoidance of, systems thinking. The note begins by reviewing a number of studies from which seriously misleading conclusions have been drawn because they uncritically adopted the perspective of reductionist science and failed to document outcomes to which attention might have been drawn had they set the problem in a systems context. It is argued that the quality of a scientific study depends more on its comprehensiveness than on the accuracy with which a particular outcome has been assessed. The article then moves on to note that the tendency to introduce what are essentially single-factor changes in social policy without considering their multiple unintended, and often counterintuitive, effects is not only deeply disturbing but actually destructive. Several examples are given. But how could things be otherwise given our hierarchical governance structures wherein centralised and over-loaded “decision takers” are required to govern by decree? This suggests that the most important area in which systems thinking has been neglected has been in relation to our system of governance itself. Unfortunately, these errors and oversights appear to be only one side of the problem since the tendency to avoid complex systems thinking and generate simplistic codes and regulations seems to be linked to a belief that one has a right to forcefully impose on others activities which one believes to be good and right without much regard for the consequences for the individuals concerned or the wider society. Such a world view can perhaps most accurately be described as fascist. That having been said, it is obvious that the tendency to behave in this way is pervasive and finds expression in a widespread tendency to prescribe what others must, or may not, do, think, see, or say. The article concludes by noting what seem to be a number of other traits disturbingly linked to this predisposition.

**Keywords:** Reductionist Science, Systems Thinking, Comprehensive Evaluation, Quality of a Scientific Study, Social Policy, Fascist predisposition

### **Reductionist, single-variable, “science”.**

Acceptance of reductionist science lies behind a vast number of problems which stem from failure to recognise that single-variable intervention in complex systems almost always has counterintuitive, and usually counterproductive, effects and thus failure to recognise the need to document *all* the effects of interventions, including “experimental” interventions.

Contrary to the most widely accepted assumptions about what needs to be done to advance understanding via experimental and theoretical science (which revolve around studying the effects of varying something [a single variable] on a pre-specified outcome [assumed to be important from a theoretical or practical point of view]), to be acceptable as *scientific* assessments of the effects of experimental interventions must strive to be *comprehensive*. That is, it is necessary to strive to document *all* the short and long

term, intended and unintended, desired and desirable, and undesired and undesirable effects of the interventions (which are not necessarily limited to those intended or reported) in different social contexts.

### **The interventions**

*Actually, even actual the nature of the “intervention” needs to be scrutinised. For example, experimental variations in health care in different contexts (homes, hospitals pervaded by different policies) may bring with them overlooked variation, e.g. patients involved in experimental trials get more attention than those to whom the drug is administered routinely.*

Otherwise the reported results corrupt the advance of understanding. At a practical level, what is good in the short term may be bad in the long term; what is good for the individual may be bad for society.

Focussing only on the magnitude of *intended* effects (as legitimised by conventional, over-simplistic, images

of theoretically-based “experimental” science) may lead to failure to study seriously undesirable unintended consequences.

This can not only lead to disastrous policies, it also confuses the issues ... i.e. undermines understanding ... and thus constitutes bad science.

Well-known examples of studies legitimised via acceptance of reductionist science include:

- Failure to study the effects of fertilisers and pesticides on such things as the future fertility of the soil (itself an emergent property stemming from the complex interactions between multiple complex organisms), long term effects via the food chain, and the effects on the diversity of species living in complex symbiotic relationships within human beings.

- Failure to identify and study the “side” effects of prescription drugs (with the “side” effects themselves often presenting as problems which “require” further treatment, indeed, chains of treatments). Yet even this formulation of the problem implies an acceptance of the notion that meaningful science *can* be conducted without an evaluation of *all* the effects of an intervention and, indeed, the nature of the intervention itself.

- Failure to study the potentially beneficial effects of some otherwise “undesirable” activity – for example the beneficial effects of cigarette smoke in ameliorating obesity and levels of stress ... both of which then come to be seen as isolated public health problems requiring further intervention and, often, medical treatment.

- Failure to study the serious long term effects of compulsory fluoridisation of water supplies in an effort to reduce dental decay. (Such long term effects include bone brittleness resulting in serious accidents which require hospital care and surgical treatment.)

- Failure to identify and study the effects of the full range of emissions from diesel fuels, thereby promoting subsidies for the very cars which, in the end, turn out to be the most poisonous.

- Failure to study the full range of effects of replacing lead as an anti-knock ingredient in petrol by a manufactured alternative which contributes to emissions which are much more dangerous to health than the dreaded lead.

- Failure to study the detrimental effects of conventional education. (Not only are about one third of children seriously damaged by the current system, society as a whole is deprived of a vast range of important talents.) This failure has resulted in endless meta-analyses of tens of thousands of entirely misleading studies (derived from testing millions of pupils) which claim to identify “what works” in education. The introduction of policies based on simplistic interpretation of the results must be considered nothing short of criminal.

- Failure to undertake comprehensive studies of the effects of privatisation of public services. [On the one hand, as indicated below, privatisation is, by and large, the least cost-effective (and actually organisationally most destructive) way to do anything. On the other hand, it creates endless (albeit senseless) work and thus the “employment” (especially for managers and business owners) which is necessary to keep society functioning as it does and yield the incomes that are felt by so many to be essential. And, on a third hand, it facilitates the acquisition of ownership of the world by a (very) few and thus to the evolution of a new world order.]

- Failure to study the recursive effects of “medicalisation” and “individualisation” of problems and treatments when combined with neglect of their societal “causes” on the production of very many “diseases” such as anxiety, depression, stress, dyslexia, and obesity.

More generally, a focus on reductionist, single variable, science leads to an inability to comprehend, even register, crucially important processes (as in symbiosis) wherein emergent organic sub-entities interact with each other to create further arrangements having emergent properties which are not discernible from any kind of summative

arrangement of their components.

This huge “blind-spot” has had dramatic destructive effects on both “scientific” thinking and practice in the social sphere.

It would seem to follow that the quality of a scientific study is to be judged more from its comprehensiveness than from the accuracy with which it measured single variables and eliminated the effects of others.

#### Social policy

The tendency to introduce what are essentially single-factor changes in social policy without considering their multiple unintended, and often counterintuitive, effects is not only deeply disturbing but actually destructive.

The changes that are introduced often include such things as the setting of targets, standards, and regulations within conceptually isolated domains whilst neglecting their social contexts. Contrary what “common sense” and simplistic thinking would lead us to expect, such policies almost always have constricting, diversionary, and destructive effects, many of which have been well documented in the systems sciences. Targets, for example, lead to neglect of the wider goals of the organisation or activity as those concerned focus on what is measured and neglect what is not. The application of simplistic – sound-bite level – formulation of problems and the route to their solution by well-intentioned “do-gooders” results in the criminalisation of a huge range of behaviours without regard for the multiple and widespread consequences of that process. More basically, however, the tendency to generate simplistic regulations and targets and seek to enforce them through punitive sanctions seems to be linked to a world view which turns on the belief that one has a right to forcefully impose on others activities which one believes to be good and right. This world view provides the basis of Fascist states and can thus itself be accurately described as fascist. Once formulated in this way, it is immediately obvious that the tendency to behave in this way is pervasive and finds expression in a widespread tendency to prescribe what others may do, think, see, or say, including prescriptions of how people shall educate their children, when, where, and how they may die, what they may read or watch in the media, what words they may not use in public utterances ... and so on.

I will return to the simplistic, non-systems-orientated, basis of this world view later.

But first some examples of failure to engage in systems thinking in relation to social policy. These include:

- 1) Failure to consider the effects of denying access to potentially fatal drugs (“to protect people from themselves”) on the level of demand that the medical profession help people to die ... (but only in circumstances that those drafting the legislation consider to be appropriate). The restriction of personal action combined with constraints on the actions of the medical profession results in both the subjection (essentially by political decree) of many people to lives in pain, poverty, and degradation (in other words, torture) on the one hand and the destruction of the quality of life of the “carers” ... who usually turn out to be the families of the individual concerned ... on the other.

- 2) Failure to consider the implications of the, ideologically-based, demand that public sector organisations put out everything possible to tender (“so that the most cost-effective way of doing it can be selected”). The reality is that this leads to a massive increase in the work required by public sector staff of to generate provider-proof specifications of the work to be done, by potential contractors to prepare tenders, by public-sector staff to sift through and attempt to assess the relative merits of the mountains of tenders submitted, to monitoring the progress of work in hand (in order to check whether commitments that have been made are being fulfilled), and, by the legal profession, to investigating claims of discrepancies between promises and outcomes. The net result of all this is decline in the resources available to provide the goods or services in question (in turn typically leading to a decline in quality) and reduction in the conditions of

employment of those providing or manufacturing the goods or services in question. As with all target setting, the practice leads to a focus on the specified targets to neglect of the overall goals of the activity concerned and the developments which may be needed to reach those goals more effectively. Put another way, the product of the contracted-out activity is, in reality, very different from the product of the activity conducted in-house. As noted above, little attempt is made to document these multiple outcomes (still less to map the multiple, interacting, and recursive feedback loops involved) - and the development of the understandings and tools required to do so would, in any case, be beyond the capacity of the "scientists" available to be recruited on contract to undertake such work.

3) The medicalisation of "health care":

i) Failure to acknowledge, and seek to remedy, the most widespread causes of the diseases which currently make the heaviest demands on the "health" services, i.e. stress (arising from employment and working conditions, legislative requirements to investigate and apply for numerous potential (but non-existent) jobs in order to be eligible for "benefits"), and isolation;

#### **Working conditions**

*Given current beliefs about "necessary" living and working conditions (and their effects on "health") it is worth mentioning that, when I started work 50 years ago, we were supposed to work 8.35 to 4.55 Monday to Thursday and to 3pm on Friday. In fact, what happened was that people would roll up more or less any time between 7.30 and 9, start by reading the newspapers, and then, around 9.30 to 10 get out their kettles and form "tea groups" for 15 to 30 minutes. Then, around 12, they would either set off for 2 hour lunch breaks or join "lunch clubs" ... sporting, dancing, foreign affairs, planning holidays (with maps from the library) or repairing their cars in the on-site workshops. Around 3, they would get out their kettles again. And start setting off for home any time from 4.15. In another job in the early 70s, more or less everyone I was associated with was working on "job creation" money doing research, building walkways, etc. etc. It was only later, with the arrival of Mrs. Thatcher, that job creation came to mean the creation of endless frenetic work via privatisation ... which, besides destroying community, created endless jobs for accountants, lawyers, financial advisors etc. etc. In due course, even this got further and further out of control with many people involved in "creating" jobs doing such things as conducting demeaning inquisitions into why people were unemployed and compelling them to destroy their families by travelling across communities in the hope of being taken on for a pressurised job which, in all probability might not "need" them that day. My point is that this destructive way of life, with all its manifold implications for health, is far from being a necessary way of life. Appropriate "health care" may thus involve something very different from more surgeries, hospitals, and drugs.*

#### **Isolation**

*Of course, given the state of the social sciences, it would be much more difficult to come up with policies to address these social causes, but that is a direct outcome of enthrallment with reductionist science.*

ii) Routine prescriptions of endless series of tests (based on single factor understandings of the "cause" of the condition but also, in part, to avoid accusations of incompetence derived from a culture of rule-following grounded in techno-rational "knowledge" [this despite the fact that, as I have shown elsewhere (see Part II of *Competence in the Learning Society*, Raven, Stephenson, 2001 [5]), incompetence rarely arises from this source and, more often, from such things as lack of integrity]); and iii) failure to nurture and recognise (I deliberately choose the word "recognise" rather than "reward") in health care professionals the disposition to engage in the systems thinking that would be required to consider the presenting problem as a whole and take the actions then seen to be appropriate.

4) Failure to study, and intervene in, the systemic causes of problems instead of individualising them. The neglect of the systemic causes of such things as stress and depression has already been mentioned. But there are huge numbers of others including the attribution of unemployment to lack

of skills, themselves (falsely) attributed to lack of formal techno-rational knowledge (see inset *Competence and Tacit knowledge*), and mental deficiency (which is mainly a problem only because communities are hierarchically organised instead of in such a way as to absorb and respect a full range of people), and, surprisingly to many, "Dyslexia" (which emerges as a rag-bag category of people "suffering" from a wide range of disabilities [and having a wide range of overlooked strengths] that are incapable of resolution by any prescriptive remedial programme whose only common "problem" is inability to read ... which turns out to be a system-generated "problem" - i.e. one created by a dysfunctional "educational" system that is unable to recognise and nurture the diversity of talents that are available - and only capable of solution via systems-oriented intervention (Raven, 2014a) [7].

#### **Competence and Tacit knowledge**

*Competence (see book cited above) mainly depends on tacit knowledge (i.e. knowledge of ways of doing things ... i.e. knowledge grounded in feeling-based sensitivity to hard-to-identify cues) and unique combinations of up-to-date specialist knowledge ... i.e. a very different knowledge base to the kind of, generally low level, knowledge bases found in schools and colleges.*

5) The craze to criminalise everything that someone in authority does not like ... without regard for the consequences for those so accused and their families, let alone the wider society. (The immediate consequences of initiating criminal proceedings include the public [and often publicised] maximally-disruptive arrival of police and "social service" workers. This results in disorientation, a dramatic increase in stress and fear for one's future and possessions, family break up, and ostracism at work, and a nightmare-like quest for legal representation. The longer term effects, even without a successful prosecution, include disorientation, loss of self-confidence, loss of reputation, loss of many fair-weather "friends", and difficulty recovering social and work standing. A successful prosecution, even for a relative trivial offence [like shouting an abusive comment at a supporter of an opposing football team], results in a criminal record which follows one throughout life and results in automatic relegation to low status among job applicants, exclusion by law from educational programmes leading to many professional careers, and automatic exclusion from ever entering others. The effects of all this are typically much worse than any harm the individual may have inflicted on others. And these are only direct effects. Others include fear of prosecution resulting in concealment of the very proscribed actions (which are, indeed, often harmful to both the person concerned and others) and thus inability for either party to gain desirable help and support. [There are abundant examples of this sort of thing not only in the criminalisation of the sale or purchase of "sex" (which can itself offer some of the most cost-effective psycho- and socio- therapy available) but also, and perhaps more importantly, in the area of "rape" (which is a terminological minefield containing a network of definitional - legalistic - traps). These wider effects include diversion of enormous resources into the legal profession and away from the kinds of activity that might have been helpful in specific situations. Huge amounts of time are devoted to familiarising people with regulations ("education"), testing their knowledge of them, and finding out whether they have been followed. Teachers spend an enormous amount of time filling up forms specifying how they are going to follow government rules and demonstrating that they have done so. Social workers spend two thirds of their time in front of their computers trying to find out what the rules say about what they should do in specific situations instead of working out what should be done given the specific situations that confront them. The same applies to doctors and nurses.

6) Huge amounts of time and energy being devoted to activities designed to avoid the possibility of some rare (and often exaggerated) event actually happening (eg "vetting" of all those who may have contact with "children" ... ie

with anyone under 18 ... “lest they may have paedophilic tendencies” and horror at eg a teacher touching a disturbed child [using the term in the common sense, not legalistically defined manner] even though this may be just what the child needs). “Health and safety” experts have rightly become the target for jokes ... but the disproportionate effort put into removing responsibility from individuals and allocating it to the state beggars belief. It may seem obvious that traffic lights, white lines, and pavement railings all promote safety ... but, in many situations, such things result in an *increase* accidents because they relieve motorists of responsibility for personally monitoring what is going on. Attention focusses on the control – the traffic lights – rather than on the overall situation – what is going on in the street.

7) The manufacture of destitution via the application of “sanctions” for failure to satisfy the endless requirements needed to obtain “benefits” for failure (Webster, 2016) [10], for one reason or another, to engage in the largely *senseless work* in which it is widely believed that everyone should be compelled to engage to “earn a living” – ie to acquire access to a decent way of life.

**Senseless work**

*Most work in modern society is not only senseless in the sense that neither the work itself nor the resulting products and services contribute much to quality of life, the manufacture, marketing, and distribution of those products and services inflict enormous destruction on our habitat and thus our chances of survival as a species.*

Most of these examples illustrate the effects of failure to engage in, or perhaps a perfidious desire to avoid, systems thinking at the most basic level.

But it would be a mistake to leave the matter there.

In many situations, a social problem is created or perpetuated by a complex network of interacting, mutually reinforcing, recursive, and self-perpetuating feedback processes.

Attempts to map these in any meaningful way are rare. However, some nice examples will be found in Morgan (1986) [2] and Forrester, Meadows, and their collaborators (Meadows, D. H., Meadows, D., & Behrens, W. W., 1972) [1] have, by mapping complex networks of economic and physical processes, shown, among other things, that attempts to stave off the collapse of the planet by doing such things as using resources more efficiently actually result in a pollution crisis which will kill us off more quickly! In our own work we have tried to map the network of social forces which perpetuate an “educational” system which conspicuously fails to reach its manifest goals.

**Systemogramme for “educational” system**

*The best illustration I have of the importance of doing this relates to the question of why, as is widely recognised, the so-called “educational” system does not do what most people think it should do. The results of our research were summarised via a systems diagram (which we would now call a systemogramme) showing how the system perpetuates and extends itself. Unpacking this takes some time and is therefore not included in most of my discussions of that diagram ... but is included in the “summary” at the end of chapter 7 in my book *Managing Education for Effective Schooling* (Raven, 1994) [3]. The “educational” system’s role within an external system (ie contributing to, legitimising, and perpetuating hierarchy) is represented in the diagram but in a somewhat isolated box on the right hand side. In my later writings I have tended to focus on these external constraints rather than on the “internal” self-perpetuating feedback cycle within the system. A shorter contextualised summary will be found in *Advances in Mapping, Measuring, and Harnessing the network of social forces which control the “Educational” System ... and Have the Future of Humankind and the Planet in their Grip*, (Raven, 2012) [6].*

What emerges from all these examples is that the effects of most common-sense based interventions intended to remedy obvious problems within a system one at a time will be negated by (indeed often translated into their opposites by) the reactions of the rest of the system.

Put more memorably, common-sense based intervention into complex systems almost invariably has counterintuitive,

and usually counterproductive, effects.

Multiple systems-oriented rather than centrally-decreed system-wide changes are usually required to deal with a problem.

Yet it is difficult to see how these could be implemented via our current hierarchical governance structures.

In reality, multiple interacting feedback loops are not only rarely discussed, let alone mapped, even by those specialising in the study of such things (sociocyberneticians).

**Sociocybernetics**

*Cybernetics is field of study concerned with understanding the guidance and control systems in animals and machines ... and the design of better ones. It is not just concerned with man-made mechanical systems. Thus socio-cybernetics becomes the science concerned with studying and mapping the feedback loops which govern the functioning of society and the design of better systems.*

What is more, most of those who do construct such systemogrammes (eg those presented at *Business Studies Laboratory* conferences) themselves tend to end up pointing to things which they think some authority, some manager, “should” do to remedy the problems (ie command a number of single-factor interventions) rather than the multiple systems-oriented interventions to which their results point.

In other words, these self-styled systems thinkers are themselves trapped into conventional thoughtways and neglect three of the most basic conclusions to emerge in the systems thinking area: (a) the effects of single factor interventions are rarely those intended;

(b) command-and-control arrangements rarely work effectively because they neglect most of the most important feedback needed to function effectively and survive over the longer term; (c) behaviour is mainly determined by the constraints of the system in which people find themselves rather than by some characteristic of the individual him or herself. As a result, it is a mistake to expect managers and politicians to respond to reports which suggest that they do anything much different from what they are already doing. For the same reason, it does little good to shout at those in authority – be they politicians, managers, public servants or teachers. They have far fewer degrees of freedom than is commonly supposed.

To be clear. *What these observations illustrate is that one of the most important effects of our pervasive failure to engage in systems thinking is our failure to rethink and redesign our governance (management) systems themselves.*

*The results of my own attempt to do so will be found in *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*, (Raven, 1995) [4]. But a more specific comment is that the guidance and control systems of organisms, i.e. their governance systems, are embedded in (rather than in some sense outside) them and are dependent on multiple interacting feedback loops.*

\*\*\*

Although not so obviously a direct effect of failing to engage in systems thinking as those discussed earlier, the following more general processes seem to stem in part from an absence of a motivational predisposition to habitually examine the claims of others from a systems perspective.

- Investment of undue confidence in “scientifically-based” pronouncements despite what common sense and everyday observation would tell one if those results were set in a systems context. It should, for example, be obvious to all who have eyes to see that, if the smoking crusaders were right, most of us old people who have spent our lives smoking and working in smoke filled offices should not be here. But we are here. (And the burden we impose on the health services as a result of our smoking is insignificant compared with the burden stemming from road accidents, drinking (or even such dietary choices as eating butter let alone food poisoned by fertilisers, pesticides, and preservatives), let alone pollution and current employment practices and policies.)

- More generally, an inability to interpret everyday “statistics” – what do such statements as “there is a highly

significant relationship between A and B” ... and, more basically, assessments of risk ... actually mean in practice? For example, the actually trivial risk that I will be killed by a “terrorist” or die if I smoke have been used to justify enormously intrusive policies which are vastly destructive of liberty and cost huge amounts of money, while the incomparably greater risks of my being damaged by the “educational” system, the legal system, the “health care” system, the “security” system, or employment and transport policies are virtually ignored.

The last two observations prompt the thought that the problems we are trying to grapple with here inhere, not so much in science and statistics as in the predisposition to seize on a single variable ... smoking, ethnicity, religion, non-PC remarks, paedophilia, “child rape” ... as a basis on which to mount a crusade.

*Not only does (undisclosed) use of the legal definition of the word “child” ... ie anyone under 18 unless the law in question specifically specifies otherwise ... result in utterly confused media discussion (where this definition does not correspond with common usage of the word – which is typically used in connection with a [much] younger age group, the discussion proceeds as if it can be accepted that most of the young people involved in these activities object to the (sexual) behaviour of the “adults” in question. This is far from being the case: many young people seek out and encourage such contact, and such contact can indeed be very beneficial. It therefore seems that the quest for an emotionally-based crusade which can be self-righteously embraced plays a much more important role than the effects of whatever behaviour it is that it is desired to eliminate. And the (often extreme) negative effects of that crusade are almost entirely overlooked in public discussion.*

In other words, they stem from a basic desire to seek a cause to embrace and vehemently pursue. Or, in yet other terms, from a need to seek out and seize an opportunity to self-righteously persecute others.

If there is a predisposition to underestimate the levels of social responsibility that human beings are able to exercise in appropriate circumstances, there also seems to be an even more pervasive failure to appreciate the role of ... and the potential to capitalise upon ... self-organising, organic, social arrangements having multiple feedback loops. Instead there seems to be a widespread predisposition to seek authoritarian, hierarchically-organised, Fascist-type, arrangements.

The two are linked. It is virtually impossible to exercise social responsibility ... to intervene on the basis of personal observations ... in authoritarian organisations or regimes where one is, for example, commanded through regulations to prosecute those who have stolen a few sweets from a shop (actually a shop counter precisely designed to evoke the desire to acquire them), or experimented with some recreational drug, or looked at “child” pornography (ie sexually explicit pictures relating to under 18 year olds). It would seem that such authoritarian organisations have largely been brought into being by individuals who are incapable of getting the minds round the complexity of social issues and who have come to believe that they have a right to force other people to do whatever they (simplistically) believe to be good and right regardless of the consequences for those concerned or the wider society. Such people come, not merely to disparage others who have alternative values, not only consign them to prison, but actually kill them.

And this brings us back to the question of Governance. The notion that one must have binding rules decided by majorities calculated from the accumulation of single votes orchestrated around sound-bite length “motions” yet binding on all is a clear expression of simplistic, non-systemic, (or possibly very complex and devious) thinking. The alternative would be to recognise and encourage toleration of uncertainty, diversity, and experimentation associated with comprehensive evaluation of the benefits and disbenefits of alternatives followed by debate and progressive evolution.

In the end, therefore, it emerges that an inability to engage in the kind of systems thinking which takes account

of multiple connections and statistical, probabilistic, not invariant, relationships, and diversity is inimical to the evolution of more effective forms of governance.

And this is why it is, in the end, so important to focus for a while on the pernicious effects of what seems to be a pervasive tendency toward fascism (“fascism” with a small f) understood as the desire to impose anything one believes to be good and right on others by force.

#### **Pervasive and pernicious fascism**

Although generally discussed in connection with extreme political movements (see e.g. the Wikipedia entry: <https://en.wikipedia.org/wiki/Fascism>) fascism has at its heart the desire to make arrangements to impose what one person or sub-group believes to be good and right on others by force. As such, it may itself be regarded as an outcome of failure to engage in systems thinking associated with an inability to cope with, let alone see the benefits of, diversity.

The notions of what is good and right that are embraced are often loosely associated with vague and simplistic, if often extreme, notions of morality and overwhelming respect for unquestionable authorities. Thus they include many aspects of sexuality, social living, and religion.

The impositions are generally made with little concern about the consequences for the individuals on whom they are imposed and the means whereby they are imposed. Indeed it is commonly accepted those imposing them that one is entitled to kill those who espouse alternative viewpoints: Muslims, Christians, Catholics, heretics, non-believers, homosexuals, gypsies.

Viewed in this way, attempts to impose child rearing behaviours (see inset), forms of education and assessment, limitations on what one may read, look at in magazines, or watch on TV (so-called “pornography”), arrangements relating to when and how one may die, requirements to engage in senseless work (“in order to contribute to the economy”), to contribute to or be subjected to medicalised health care, to avoid the use of mind-altering drugs, to avoid “politically incorrect” forms of speech (so-called “racist remarks” etc.) all emerge as essentially fascist undertakings.

#### **Child rearing behaviours**

*The Scottish government’s Children and Young People (Scotland) Bill (Scottish Government, 2014) [8] mandates State intervention in the lives of every child and family. Justified on the basis of offering every family a “first point of contact” with the plethora of “care” agencies nominally available to “help” families and children, this Bill actually provides for the state to appoint a single state servant “to ensure the well-being” of every “child” under 18. That person will have access to all family health, criminality, and educational records. He or she will be required to visit the family for hour-and-a-half long assessments 11 times, 8 of them in the child’s first year and 3 more between 13 months and 5 years. In the course of these visits he or she will monitor, not just the health and development of the baby, but also a range of aspects of parental attitudes and family life, including finances and mental health. The assessments include two sets of tightly-printed 16-page Questionnaires. The selection and wording of the questions is permeated by “middle class” thought-ways, biases, and values, embody unquestioning endorsement of the doubtful benefits for all children of the so-called “educational” system, and acceptance of the misleading popularised interpretations of the (actually meagre and mostly seriously flawed) research into the “importance of the first three years”. The “named person” has/will have the right to initiate procedures to compel parents attend parent-“education” courses and, in the last resort, send them to prison for failing to follow state-prescribed guidelines.*

#### **So-called “pornography”**

*It is significant that most of that which is directly or indirectly designed to “corrupt and deprave” ... namely most advertising and the portrayal and glorification of war and the killing of “offenders”, non-believers, infidels, and the “uncivilized” ... is not regarded as pornographic. Indeed most explicitly fascist governments directly promote and glorify such activities.*

The tendency, or predisposition, to introduce or enforce what are essentially prescriptive and prescriptive actions thus emerges as something which is not only pervasive throughout the population but inimical to liberty.

But this is not the end of the matter. As we have explored these issues, we have come across a related human predisposition which, on the face of it, is even harder to understand than personal fascism itself. Given a rule (eg to eliminate Jews, to ensure that mothers bring up their children in certain ways, to eliminate paedophiles, to make sure no one watches “child pornography”) many of those charged with their enforcement seem to have an extraordinary predisposition, not only to avoid taking personal responsibility for exercising judgment and discretion when it can be seen that their actions are patently immoral or counterproductive, but to actively and self-righteously invent ever more intrusive and abusive ways of enforcing or enacting the rules or commands. The existence of the rule seems to unleash enormous self-righteous energy. Thus police seem to go to unnecessary lengths to initiate such things as dawn attacks on those suspected of looking at computer-generated images of “children” and personally invent ever more intrusive and destructive means of wrecking the lives of those concerned (and their families) even though no prosecution ... let alone actual harm to children ... is ever brought or demonstrated, see (Raven, 2014b) [8] for a discussion of this process).

### Conclusion

The conclusion I myself draw from this discussion is that it is vital to the survival of our species to promote systems thinking by drawing attention to the consequences of failing to engage in it and to resist pervasive fascism at every possible opportunity. The two seem to be psychologically linked in some very fundamental way. From a systems point of view, it would seem important to find ways of preventing those who fail to show evidence of systems thinking and those prone to what may be called personal fascism from entering positions from which they can have a major effect on society.

### REFERENCES:

1. 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.
2. Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills, CA: Sage.
3. 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://www.rfwp.com); Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project, 30, Great King Street, Edinburgh EH3 6QH. [http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#managing\\_education](http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#managing_education)
4. 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; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project. See also: [http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#new\\_wealth](http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#new_wealth)
5. Raven, J., Stephenson J., (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang. [http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#competence\\_in\\_the\\_learning\\_society](http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#competence_in_the_learning_society)
6. Raven, J. (2012) *Advances in Mapping, Measuring, and Harnessing the network of social forces which control the “Educational” System ... and Have the Future of Humankind and the Planet in their Grip*. [http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/SCiO\\_newsletter\\_V2.pdf](http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/SCiO_newsletter_V2.pdf)
7. Raven, J. (2014a). *Dyslexia - getting it wrong*. *The Psychologist*, 27(11), 809. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/Dyslexia.pdf>
8. Raven, J. (2014b). *Madness – or worse*. Some comments prompted by Jamie Bartlett's article in the News Review section of *The Sunday Times* of 20 July 2014. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/Madness.pdf>
9. Scottish Government. (2014). *Children and Young People (Scotland) Act, 2014*. Norwich, England: TSO (The Stationery Office). <http://www.legislation.gov.uk/>

[asp/2014/8/pdfs/asp\\_20140008\\_en.pdf](http://asp/2014/8/pdfs/asp_20140008_en.pdf)

10. Webster, D. (2016) *Beyond I, Daniel Blake*, <http://eyeonsociety.co.uk/resources/Beyond-Daniel-Blake.pdf>

*Статья поступила в редакцию 19.08.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37.02

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИЗИЧЕСКОГО КАЧЕСТВА «БЫСТРОТА» НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

© 2017

**Русакова Наталья Григорьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры  
«Физического воспитания» института Физической культуры и спорта  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: rusakova-natali@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье говорится об эксперименте физического качества – быстрота, где подтвердилось, что большинство студентов считают важным развивать все физические качества, одно из которых – быстрота. Выделены основные понятия физического качества «быстрота». Студенчество рассматривается как социально деятельная группа, процесс подготовки которой к профессиональной деятельности стал видом сложного учебного труда, необходимого обществу. В основе физического воспитания лежит различное развитие всех физических качеств. Физическое воспитание в вузе проводится на протяжении всего периода обучения студентов и осуществляется в многообразных формах, которые взаимосвязаны, дополняют друг друга и представляют собой единый процесс физического воспитания студентов. Учебные занятия являются основной формой физического воспитания в высших учебных заведениях. Они планируются в учебных планах по всем специальностям, и их проведение обеспечивается преподавателями кафедр физического воспитания. Самостоятельные занятия способствуют лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта в быт и отдых студентов. Это необходимая база для улучшения всех физических показателей нашего организма. Хорошее и разностороннее влияние оказывают занятия физической культурой. Отличное здоровье помогает нам выполнять наши планы и решать основные жизненные задачи, а также преодолевать непреодолимые трудности которые встречаются нам на протяжении всей учёбы. Бережное отношение к своему здоровью и укрепляемое занятием физической культурой обеспечивает нам долгую и активную жизнь. Плохое отношение к своему здоровью, зачастую приводит к тому, что к 20 годам приходится бороться с лишним весом и болезнями. Годы пребывания в вузе являются важным этапом в становлении личности: раскрываются потенциальные задатки, совершенствуется интеллект, происходит процесс усвоения социального опыта, наблюдается оптимум психофизического и в основном завершается соматическое развитие.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, физическая культура, физическая подготовленность, физические качества, быстрота, гибкость, ловкость, усовершенствование физических навыков при выполнении разного рода упражнений, спортивная подготовленность.

## SCIENTIFIC-METHODICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF PHYSICAL QUALITIES «SPEED» ON THE PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2017

**Rusakova Natalya Grigoryevna**, candidate of psychological sciences, docent of Department  
of “Physical education” Institute of Physical culture and sports  
*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: rusakova-natali@yandex.ru)

**Abstract.** The article talks about the experiment's physical qualities – speed, where it was confirmed that the majority of students believe it is important to develop all physical qualities, one of which is speed. The basic concept of physical quality “speed”. The student is seen as a socially active group, the process of training which to the professional activities a kind of complex of educational work became necessary to society. The basis of physical education is a different development of all physical qualities. Physical education in the University is carried out throughout the period of study and is carried out in diverse forms that are interrelated, complement each other and constitute a single process of physical education of students. Training sessions are the main form of physical education in higher education institutions. They planned the curricula for all specialties and are provided by the faculty of physical education. The self-study contribute to a better assimilation of educational material, enable to increase the total time of exercise, accelerate the process of physical perfection, is one way of introducing physical culture and sports in the life and leisure of students. It is a necessary basis for improvement in all physical parameters of our body. A good and diversified influence of physical training. Good health helps us to fulfill our plans and to meet the basic life challenges and overcome insurmountable difficulties which meet us throughout the study. Careful attitude to their health and strengthen physical culture provides us with a long and active life. Bad attitude towards their health, often leads to the fact that 20 years have to fight obesity and disease. The years spent in University are an important stage in formation of personality: revealed potential abilities, improving intelligence, the process of assimilation of social experience, there is an optimum psychophysical and basically ends the somatic development.

**Keywords:** physical education, physical education, physical preparedness, physical qualities, speed, flexibility, agility, improve physical skills while performing different kinds of exercises, sports training.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время, как отмечается многими исследователями в литературных источниках и обобщение непосредственного опыта практической деятельности дает возможность прогнозировать направления дальнейшего совершенствования подготовки студентов в области физической культуры. Есть все основания полагать, что резервные возможности в этом вопросе непосредственно связаны с дальнейшим совершенствованием теории и методики управления учебным процессом студентов. Общие положения теории спорта сформулированы в фундаментальных трудах известных специалистов

[1,2,3]. Физическое воспитание всегда было обязательной составляющей любых образовательных программ. Поиск возможных путей и средств для совершенствования физического воспитания юных остаётся актуальной проблемой до сих пор, так как в успешном разрешении, которой нуждаются все структуры общества – от семьи и образовательных учреждений до военкомата или любых производств.

В наши дни студенчество стало наиболее уязвимой частью молодежи, ведь всё больше испытывают высокий уровень интеллектуальных и психологических нагрузок, что вместе с уменьшением двигательной активности, да и вовсе незаконченным процессе формирова-



ния ещё молодого организма приводит к необычайно быстрому утомлению в юном возрасте, сниженной работоспособности и увеличению возможности заболевания. Всё это ведёт к потере интереса к учебному процессу и даже профессионального роста. В настоящее время всё чаще поднимается вопрос о физической подготовке у студентов старших курсов, ведь именно у них отсутствует обязательная посещаемость физической культуры. Студенты, как и во все времена, остаются основным трудовым резервом страны, поэтому их благополучие является основой благополучия нашего народа в будущем.

Подобным вопросом организации и методических аспектов физической подготовленности школьной и студенческой молодёжи в последнее время занимались многие учёные, которые посвятили этой теме большое число работ [1]. Во многих из этих работ отмечалось, что уровень физической подготовленности у студентов первых-третьих курсов разительно отличается от показателей четвертых и пятых курсов. По этим данным можно констатировать, что физическое состояние обучающейся молодёжи не соответствует многим современным требованиям по ряду причин.

Нужно обратить внимание на развитие одного из физических качеств, как быстрота. Настолько ли важна она в физической подготовленности учащейся молодёжи и как возможно её развитие.

По мнению многих словарей, быстрота означает способность человека выполнять какое-либо действие в кратчайший срок времени. Сегодня во многих литературных изданиях наиболее часто встречается определение быстроты как комплекса функциональных свойств личности, которые определяют скоростные параметры выполненного движения [2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Существует несколько самостоятельных форм проявления быстроты, и несильно связанных с физической подготовленностью. Однако, и в бытовой жизни, и в спорте, да в любой деятельности, где необходимо выполнение физических нагрузок, нам предстоит встретиться и с другими формами. Например, перемещение человека с предельной его скоростью, передвижение собственного тела или любая спортивная игра. Подобные формы проявления этого физического качества принято называть скоростными способностями человека. Для эффективного воспроизведения их, кроме высокой подвижности нервных процессов, необходим достаточный уровень скоростно-силовой подготовленности двигательного аппарата, а также усовершенствование физических навыков при выполнении разного рода упражнений. Методы воспитания быстроты. Наиболее эффективным в этом вопросе будет всем известный метод «строго регламентированного упражнения» [3]. В данном случае основу будет составлять повторение одного и того же действия с изменением скорости его воспроизведения. Стоит ответить здесь, что максимально возможная продолжительность постоянно повторяющихся движений с предельной скоростью достаточно невелика. Стоит учитывать этот фактор при использовании этого метода, чтобы не привести к негативным последствиям. Число возможных повторений без снижения максимальной скорости в одном занятии также невелико.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Следующим наиболее эффективным методом воспитания скорости можно считать соревнование. Постоянное добавление к практически любому сформированному виду физической деятельности соревновательного или игрового момента может не только повысить эмоциональное состояние любого ребёнка или даже взрослого, но и обеспечит необходимые условия для проявления нужной максимальной быстроты [4]. Сама логика и даже

обстановка состязания создаёт необходимые условия, которые помогают предельной реализации скоростных возможностей человека. Также и игровые ситуации обеспечивают широкую вариативность действий, которые возможно до этого служили препятствием для развития скоростных возможностей.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Для экспериментального изучения данного вопроса, было проведено анкетирование среди студентов в возрасте от 19-21 года. Для того что бы узнать, какое представление имеют 30 студентов о таком физическом качестве, как быстрота. В данной анкете было представлено всего 3 несложных вопроса: [5].

1. Важно ли развивать физические качества (быстрота, ловкость, силу, выносливость, гибкость), До какого момента жизни?

2. Для чего важно развивать быстроту не только в спорте, но и в повседневной жизни?

3. Развиваете ли вы быстроту?

Все вопросы предполагали простые ответы «да» или «нет». Однако, каждый из них давал возможность и для развёрнутого ответа с пояснениями. При проверке было приятно отметить, что многие ребята с охотой отзывались на такую возможность порассуждать. Обработка результатов по первому вопросу показала, что из 30 респондентов 93,3% согласны с важностью развития физических качеств. Многие дописывали, что делать это необходимо на протяжении всей жизни. По мнению шести человек развивать их нужно только в период молодого возраста, пока есть и силы, и возможность. И только двое человек, что составляет 6,7% от общего числа опрошенных, думаю иначе. По их мнению, развитие физических качеств в век технологий вовсе необязательно. Один студент выдвинул предложение об отмене обязательного посещения физической культуры. Наглядно данные представлены ниже на рисунке 1.

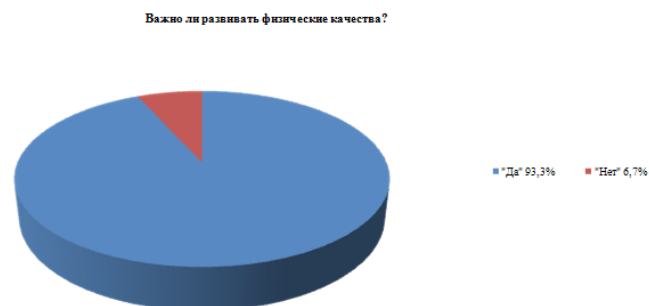


Рисунок 1 – Диаграмма результатов исследования по первому вопросу

Далее предоставлен результат по второму вопросу (Рисунок 2). Здесь не было вариантов ответа, поэтому студентам приходилось самим отыскивать наиболее подходящий. Однако, некоторые не стали долго фантазировать, и 2 человек (6,7%) отметили просто «важно» на данный вопрос. Ещё 5 девушек отметили, что быстрота поможет им переделать все домашние дела. Четверо сказали о том, что скорость нужна, чтобы успевать всё и за всеми. Один даже конкретно отметил, что ему нужно быстро бегать за преподавателями. Шесть человек дали похожие комментарии с общим смыслом: «для того, чтобы сдать зачёт по физре». Ответы остальных были приближены. 12 человек предположили, что быстрота поможет им развить все остальные физические качества.

Следующий вопрос дал возможность закрытых ответов «да» или «нет» без обязательно уточнения, однако, некоторые всё же сделали свои комментарии. Итак, 23 человек (77%) ответили, что стараются и сейчас развивать данное физическое качество. Например, один молодой человек старается регулярно бегать на время, каждый раз увеличивая скорость.



Рисунок 2 – Диаграмма результатов исследования по второму вопросу

Ещё двоим респондентам помогают соревнования по боксу, где им удаётся развивать скорость своей реакции. Остальные 7 человек, что составляет 23% от общего числа, никак не развивают быстроту, и пока считают это ненужным. Возможно уже в ближайшем будущем они «пожнут плоды своих дел». Более наглядно результаты по 3 вопросу представлены на рисунке 3.

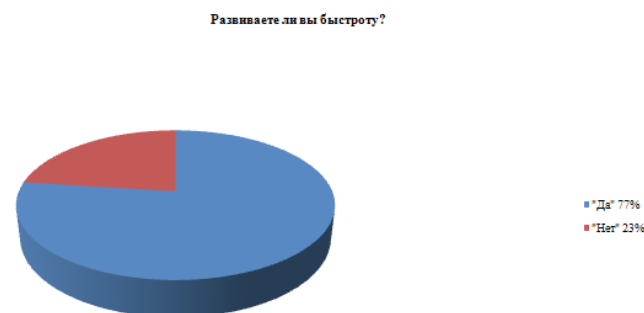


Рисунок 3 – Диаграмма результатов исследования по третьему вопросу

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В итоге проведённого пилотного эксперимента было выяснено, что большинство студентов считают важным развивать физические качества, одно из которых – быстрота. [6] Так же можно отметить, что многие уже сейчас стараются его развивать различными методиками. Но интересно, что некоторые до конца не понимают, чем помогает быстрота в повседневной жизни человека, а не только в спорте. Возможно, данная статья поможет познакомиться с пользой физических качеств в бытовой жизни и некоторыми методами их развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич. Киев: София, — 2010. — № 4. — С. 2—8.
2. Бальсевич, В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2011. – № 7. – С. 37–41.
3. Виленский, М.Я. Студент как субъект физической культуры / М.Я. Виленский. Киев: София, — 2009. — № 10. — С. 2—5.
4. Дошкольная и школьная физкультура. Физкультура и спорт / Паршикова Н.В., Виноградов П.А., Бабкин В.В., Уваров В.А. М.: «Советский Спорт», — 2014 г., — 60 с.
5. Русакова Н.Г. Индивидуально-типологические особенности становления организованности у студентов как условия успешности их обучения: монография / Н.Г. Русакова; Восточная экономико-юридическая гуманитарная акад. (Акад. ВЭГУ). Уфа, 2012

6. Кудинов С.И., Русакова Н.Г. Выделение типологических особенностей проявления организованности у студентов / С.И. Кудинов, Н.Г. Русакова / Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 379.

Статья поступила в редакцию 06.07.2017.  
Статья принята к публикации 25.09.2017.

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ  
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 43.03.01 «СЕРВИС»

© 2017

**Салаяева Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Информационных и математических дисциплин»**Кутепова Любовь Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Технологий сервиса и технологического образования»**Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Профессионального образования и управления образовательными системами»  
*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: vaganova\_o@rambler.ru)*

**Аннотация.** Статья рассматривает несколько определений проектного метода. С.Р. Халиловым проектный метод определен как последовательная смена процедур и действий, которая характеризуется новыми задачами деятельности, высокой степенью упорядоченности учебной информации, ориентированной на самореализацию и саморазвитие личности. Проект – это самостоятельная итоговая исследовательская деятельность будущих выпускников. Метод проектов предполагает самостоятельную творческую работу будущих бакалавров. Позиция Е. Карпова заключается в том, что проектная деятельность – это образовательная технология, которая помогает приобретать будущим бакалаврам новые знания, связанные с реальной практической деятельностью. Нами было выявлено, что метод проектов развивает самостоятельность – крайне важное направление в современном высшем образовании, индивидуализирует учебный процесс, заставляет творчески мыслить. Все эти навыки необходимы будущему специалисту для востребованности на рынке труда и для того, чтобы проще ориентироваться в повседневной жизни, поскольку такой человек сможет мобильно реагировать на происходящие изменения и адаптироваться к ним. В процессе выполнения работы студент должен выолнить следующие действия: определить цель работы, поставить задачи, которые помогут реализовать проект, подготовить доклад и презентацию для защиты своего проекта перед комиссией, подготовить методические рекомендации к использованию готового, презентованного продукта. Также отмечены положения метода проектов: глубокая мотивация студентов, индивидуализация темпа работы, легкое усвоение базовых знаний студентами посредством исполнения индивидуального подхода. Роль преподавателя переходит в разряд куратора, который следит за образовательным процессом и помогает решать некоторые, возникающие у студентов, вопросы по поводу выполняемой ими работы.

**Ключевые слова:** бакалавр, самостоятельная работа, сервис, направление обучения, метод проектирования, проектные технологии, студент, профессиональная подготовка, индивидуализация, проект, специалист, наставник, куратор, компетентность, компетентность, государственный образовательный стандарт.

DESIGN TECHNOLOGIES IN TRAINING OF BACHELORS IN DIRECTION  
OF TRAINING 43.03.01 «SERVICE»

© 2017

**Salyaeva Elena Yrevna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department  
of «Information and Mathematical Disciplines»**Kutepova Lyubov Ivanovna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department  
of «Technology of Service and Technological Education»**Vaganova Olga Igorevna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department  
of «Professional Education and Management of Educational Systems»*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: vaganova\_o@rambler.ru)*

**Abstract.** The article considers several definitions of the design method. S.R. Khalilov design method is defined as a consistent change of procedures and actions, which is characterized by new tasks of activity, a high degree of ordering of educational information, focused on self-realization and self-development of the individual. The project is an independent final research activity of future graduates. The project method assumes independent creative work of future bachelors. The position of E. Karpov is that the project activity is an educational technology that helps to acquire to the future bachelors new knowledge related to real practical activities. We revealed that the project method develops independence - an extremely important direction in modern higher education, individualizes the learning process, makes one think creatively. All these skills are necessary for the future specialist to be in demand in the labor market and in order to be easier to navigate in everyday life, since such a person can react to and adapt to the changes happening. In the process of performing the work, the student must perform the following actions: determine the purpose of the work, set tasks that will help to implement the project, prepare a report and presentation to protect his project before the commission, prepare methodological recommendations for the use of the finished, presented product. Also noted are the provisions of the project method: deep motivation of students, individualization of the pace of work, easy assimilation of basic knowledge by students through the implementation of an individual approach. The role of the teacher goes into the category of curator, who follows the educational process and helps to solve some of the questions that students have about their work.

**Keywords:** Bachelor, independent work, service, training direction, project method, project technologies, student, vocational training, individualization, project, specialist, mentor, curator, scientific and methodological tools, state educational standard.

На сегодняшний день все сферы жизни общества пользуются информационными технологиями для увеличения продуктивности собственной деятельности. Поэтому поиск научно-методологических средств повышения уровня профессиональной подготовки будущих выпускников в образовательной сфере нельзя представить без информационных технологий. Информатизация образовательного пространства происходит достаточно динамично, стремительно развивается и проектная деятельность набирает обороты, поскольку произошел пе-

реход от традиционного подхода о формировании знаний, умений и навыков к компетентностному.

Актуальность темы обусловлена необходимостью обновления содержания подготовки будущих бакалавров по направлению «сервис» на основе внедрения информационных образовательных ресурсов, которые выступают основой формирования информационной компетентности и компетенций.

Компетентностный подход представляет собой овладение студентами необходимыми навыками и умение

применять их на практике, в профессиональной жизни [1]. Компетентность является интегративной личностной характеристикой специалиста, складывается из системы взаимосвязанных и взаимообусловленных компетенций и выступает в роли показателя уровня качества образования [2].

Компетентность также – это психологический механизм непрерывного самообразования. Если будущий выпускник освоил необходимые компетенции, то можно говорить об успехе подготовки и качественности полученного образования. В этом случае профессиональная деятельность будет построена качественно [3].

Одним из самых эффективных способов повышения профессиональной подготовки будущих бакалавров является проектный метод [4].

Данный метод давно известен в США и не является принципиально новым для мировой педагогики. Его также называли методом проблем. По мнению Дж. Дьюи, обучение должно быть построено на активной основе через целесообразную деятельность студентов, где немаловажную роль играет заинтересованность обучающегося в получении тех или иных знаний [5]. В России метод был применен впервые в 1905 году С.Т. Шацким. Однако, на сегодняшний день метод приобрел новые стороны и развивается в коммуникационно-информационных условиях. В России этот метод начал развиваться и реализовываться совместно с Интернет-технологиями совсем недавно [6].

Метод проектов помогают реализовывать удаленно электронные платформы, которых на сегодняшний день достаточно много и самой используемой считается Moodle [7]. Она предоставляет все необходимые инструменты для самостоятельной деятельности студентов:

- чат;
- вебинар;
- глоссарий;
- ссылки на дополнительный материал;
- возможность прикреплять файлы и пересылать их;
- задание;
- тест [8].

И этот список не является исчерпывающим.

Определим понятие проектной компетентности студента. Это способность субъектов образовательного процесса применять современные технологии, проектные умения и навыки для создания интегрированных проектов, использовать организованную проектную деятельность для решения задач профессионального роста и развития. Проектная компетентность в широком смысле означает наличие у будущего специалиста проектного мышления, осознание интегративных связей между дисциплинами, способность с помощью проектной деятельности осуществлять самообразование, профессиональный рост и личностное развитие [9, 10, 11].

Приоритетным направлением государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы является обеспечение роста качества отечественного образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития современного российского общества и развивающейся экономики [12]. Программа опирается на новые образовательные стандарты, которые, в свою очередь, формируют новые требования к процессу и результатам обучения. Отличительной особенностью современного федерального стандарта высшего профессионального образования (ФГОС 3) является его направленность не только на накопление знаний, но и на формирование умений применять знания на практике, на развитие определенных компетенций и личности студента [13]. Для реализации этой задачи необходимо внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий и методов [14-20]. Одним из вариантов модернизации является внедрение новейших технологий, таких как проектный метод обучения. Он позволяет раскрыть индивидуальность обучающегося как личности, стимулируя и

развивая творческие, аналитические, интеллектуальные способности и умения студента [21].

С.Р. Халиловым проектный метод определен как последовательная смена процедур и действий, которая характеризуется новыми задачами деятельности, высокой степенью упорядоченности учебной информации, ориентированной на самореализацию и саморазвитие личности.

Проект – это самостоятельная итоговая исследовательская деятельность будущих выпускников. Метод проектов предполагает самостоятельную творческую работу будущих бакалавров.

Деятельность студентов во время работы над проектом строится на включении обучающихся в каждый этап.

Т.Г. Везириным было отмечено, что компетентный подход помогает в повышении личной активности, субъектности будущего специалиста в рамках образовательного процесса. К тому же, данный подход усиливает роль информационных и коммуникационных технологий при формировании проектной компетенции [22].

Проектная деятельность помогает творчески мыслить и аналитически решать проектные задачи. Вот почему метод проектов является одним из самых главных в подготовке студентов.

Итогом проектной деятельности студента становится продукт, носящий субъективно-творческий характер, который показывает способность студента применять полученные знания на практике и внедрять в работу свои исследовательские достижения, самостоятельно принимать решения и находить способы решения каких-либо задач.

Позиция Е. Карпова заключается в том, что проектная деятельность – это образовательная технология, которая помогает приобретать будущим бакалаврам новые знания, связанные с реальной практической деятельностью [23]. По мнению В.В. Колотилова, метод проектов – это совокупность реализации игровой, учебной и трудовой деятельности, это познавательная активность студентов, нацеленная на освоение профессионального опыта и овладение специальными навыками в процессе создания продукта [24].

В процессе проектной деятельности студент не только преследует цель создания нового продукта, но также в это время повторяет большой объем информации, затрагивает множество пройденных тем, которые необходимы ему в осуществлении этой деятельности [25].

По нашему мнению метод проектов развивает самостоятельность – крайне важное направление в современном высшем образовании, индивидуализирует учебный процесс, заставляет творчески мыслить. Все эти навыки необходимы будущему специалисту для востребованности на рынке труда и для того, чтобы проще ориентироваться в повседневной жизни, поскольку такой человек сможет мобильно реагировать на происходящие изменения и адаптироваться к ним.

Для решения поставленной задачи, будущий бакалавр, по направлению обучения 43.03.01. «Сервис» должен:

- определить цель работы;
- поставить задачи, которые помогут реализовать проект;
- подготовить доклад и презентацию для защиты своего проекта перед комиссией;
- подготовить методические рекомендации к использованию готового, презентованного продукта [26].

Студент данного направления обучения призван изучать потребности клиентов. Метод проектов даст ему необходимые навыки для того, чтобы грамотно действовать в условиях современного рынка. Выпускники смогут свободно вести исследования в сфере прогнозирования, бизнес-планирования по реализации отобранных идей, могут изучать приемы конкурентной борьбы, обеспечивать конкурентоспособность инновационных

проектов, легко формировать новые идеи.

Отметим положение метода проектов:

– мотивация студентов к деятельности путем предложения им самостоятельного выбора траектории выполнения задания;

– индивидуализация темпа работы, при том, что каждый студент гарантированно перейдет на следующий уровень развития;

– с помощью индивидуального подхода усвоение студентами базовых знаний становится проще.

Таким образом, роль преподавателя как наставника уходит на задний план и переходит в разряд куратора, который следит за образовательным процессом и помогает решать некоторые возникающие у студентов вопросы по поводу выполняемой ими работы.

Метод проектов является неотъемлемым элементом современной образовательной системы высшей школы. С применением информационных технологий он становится инструментом, способным сформировать у студентов все необходимые компетенции на высоком уровне, обеспечив обучаемых востребованность в обществе. Выпускник представляет собой высококвалифицированного специалиста, владеющего профессиональными знаниями, умеющего применять их на практике самостоятельно.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования//Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14.

2. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.

3. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения//Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.

4. Психологические аспекты применения технологий дистанционного обучения/Костылев Д.С., Костылева Е.А.//Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 17 частях. -Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. -С. 66-69. .

5. Колдина М.И. Исследовательская технология обучения в дистанционном образовании/В сборнике: Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». Нижневартовск, 2015. С. 252-258.

6. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7-11.

7. Гладкова М.Н., Кутепов М.М., Лунева Ю.Б., Трутанова А.В., Юсупова Д.М. Технология кейс-обучения в подготовке бакалавров //Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 21-25.

8. Ваганова О.И., Дворникова Е.И., Кутепов М.М., Лунева Ю.Б., Трутанова А.В. Возможности облачных технологий в электронном обучении // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 6-2. С. 183-187.

9. Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу// Инновации и инвестиции. 2015. № 8.

10. 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.

11. 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.

12. Костылев Д.С., Костылева Е.А. Самостоятельная работа студентов в системе дистанционного обучения MOODLE по направлению подготовки «технология продукции и организация общественного питания»/Наука. Техника. Технологии (политехнический вестник). 2015. № 1. С. 160-163.

13. Лапшова А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования //Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 31.

14. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71.

15. Малахова О.Ю., Маланчева С.Н. Потенциал современных образовательных технологий в контексте выстраивания компетентностно-ориентированного образовательного процесса технического вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 251-254.

16. Андрухина Т.Н. Опыт применения образовательных технологий в вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 2 (11). С. 136-138.

17. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

18. Голубничая Л.А. Развитие образовательных технологий в высшей школе (конец XX - начало XXI века) // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 53-57.

19. 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.

20. Пенькова Л.А., Каракозова Н.Ю. Современные образовательные технологии в повышении качества реализации ФГОС ДО // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 24-26.

21. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 158-162.

22. Шкунова А.А., Прохорова М.П. Силлабус: методическая основа организации самостоятельной работы студентов//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 163-167.

23. Ваганова О.И., Царева О.С. Рефлексивный дневник как средство оценивания личностных и учебных достижений студентов педагогического вуза//Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 128-130.

24. Кутепов М.М. Реализация проекта сдачи нормативов ГТО в вузе/В сборнике: Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи материалы VII межвузовской научно-практической конференции. г.Саратов, 2015. С. 36-39.

25. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ//Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.

26. Ваганова О.И. Технология проблемного диалога в профессиональном образовании//Вестник Мининского университета. 2013. № 4 (4). С. 10.

*Статья поступила в редакцию 11.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 371.24

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОРОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2017

**Самсоненко Людмила Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии

**Шавшаева Людмила Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания  
*Оренбургский государственный педагогический университет*  
(460000, Россия, Оренбург, ул. Советская, д. 2, e-mail: [kultureva@yandex.ru](mailto:kultureva@yandex.ru))

**Аннотация.** Серьезные изменения характера взаимодействия мужчин и женщин, смешение женских и мужских социальных ролей, обуславливая во многом проявления феминизации и оужествления, актуализируют необходимость формирования полоролевого поведения старших дошкольников, заявленную в нормативных документах, регулирующих деятельность в дошкольном образовании. Представлено понимание полоролевого поведения как способности к реализации половой роли, основанной на осознании своей половой идентичности. Формирование полоролевого поведения предлагается рассматривать как освоение детьми ценностей и способов полоролевого поведения на основе овладения полоролевым опытом в процессе сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Описано исследование, целью которого была разработка и внедрение в образовательную практику дошкольной образовательной организации научно-методического обеспечения по формированию исследуемого феномена. Раскрывается содержание деятельности по реализации в дошкольной образовательной организации разработанного научно-методического обеспечения формирования полоролевого поведения. Научно-методическое обеспечение включает моделирование развивающей предметно-пространственной среды, использование дидактических и сюжетно-ролевых игр в свободной деятельности детей, апробацию парциальной образовательной программы по формированию полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста «Мир девочек и мальчиков». Представлен анализ результатов сформированности полоролевого поведения старших дошкольников.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, полоролево поведение, старший дошкольник, дошкольная образовательная организация, научно-методическое сопровождение формирования полоролевого поведения, развивающая предметно-пространственная среда, игровая деятельность.

## THE FORMATION OF SEX-ROLE BEHAVIOR OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

© 2017

**Samsonenko Lyudmila Sergeevna**, candidate of psychological sciences, associate professor, department of «Age and pedagogical psychology»

**Shavshayeva Lyudmila Yurevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of «Preschool, Correctional, Additional Education and Problems of Education»  
*Orenburg State Pedagogical University*  
(460000, Russia, Orenburg, Sovetskaya St., 2, e-mail: [kultureva@yandex.ru](mailto:kultureva@yandex.ru))

**Abstract.** Serious changes in the nature of the interaction of men and women, a mixture of female and male social roles, determining largely the manifestations of feminization and a decrease in the need of formation of sex-role behavior of the senior preschool children stated in the normative documents regulating the activity in preschool education. The understanding of sex-role behavior as the ability to implement a gender role based on the knowledge of their sexual identity is presented. The formation of sex-role behavior is considered as the development of children's values and ways of sex-role behavior on the basis of mastering of sex-role experience in process of cooperation with adults and peers. The research which purpose was a development and deployment in educational practice of the preschool educational organization of scientific and methodical support for the formation of the studied phenomenon is described. The content of activities for realization in the preschool educational organization has developed scientific and methodical support of the formation of sex-role behavior. Scientific and methodical support includes the modeling of the developing subject and spatial environment, use didactic and subject role-playing games in the free kids activities, approbation of the partial educational program for the formation of sex-role behavior in children of the senior preschool age «The world of girls and boys». The analysis of results of formation of sex-role behavior of the senior preschool children is submitted.

**Keywords:** pre-school education, sex-role behavior, preschool child, pre-school educational organization, scientific and methodological support of the formation of sex-role behavior, developing the subject-spatial environment, play activity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время в мировом сообществе происходят серьезные изменения характера взаимодействия мужчин и женщин, происходит смешение женских и мужских социальных ролей. Демократия во взаимоотношениях противоположных полов привела, в том числе, к феминизации представителей мужского пола и оужествлению представительниц женского пола. Все чаще у молодых людей из-за недостатка развитых качеств мужественности (маскулинности) возникают сложности во время прохождения службы в армии, после бракосочетания они оказываются неспособными выполнять элементарные мужские обязанности по дому, нести ответственность за семью и воспитание детей; представительницы прекрасного пола из-за недостаточно сформированных у них качеств женственности (феминности) сталкиваются с проблемой неумения поддержать уют в доме и создать теплую, дружескую атмосферу в семье [1]. Одним из благоприятных возрастных периодов для формирования полоролевого

поведения является старший дошкольный возраст.

Актуальность необходимости формирования полоролевого поведения у старших дошкольников отражается и в нормативных документах, регулирующих деятельность в дошкольном образовании. Так, требование приобщения детей к системе ценностей, сохранение физического и психологического здоровья отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [2]. Также в ФГОС дошкольного образования к целевым ориентирам на этапе завершения дошкольного образования относятся начальные знания о себе, природном и социальном мире, освоение основ культурных способов деятельности, соблюдение социальных норм и правил [3]. Согласно содержанию вышеперечисленных документов, при формировании личности ребенка старшего дошкольного возраста значимым становится приобщение к общечеловеческим ценностям, отражающим культурно-исторический опыт поколений, в том числе к ценностям, соответствующим адекватному полоролевоу поведению.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Современные исследователи отечественной педагогики и психологии (Л.В. Градусова [4], В.Д. Еремеева [5], И.С. Кон [6], А.Г. Хрипкова [7]), учитывая то, что осознание половой принадлежности является одним из ведущих свойств личности, уделяют большое внимание применению индивидуального подхода к ребенку, с принятием во внимание специфики пола.

Представим понимание полоролевого поведения в различных исследованиях.

Согласно толкованию психологического словаря полоролевого поведение – это поведение, характерное для представителя определенного пола при осуществлении социальных ролей [8]. По мнению И.С. Кона, полоролевого поведение – это поведение, в котором воплощаются половые роли отвечающие ожиданиям и предписаниям общества [6].

В работе Д.Н. Исаева и В.Е. Каган формирование полоролевого поведения в широком смысле слова понимается как процесс воздействия социума на психосексуальное становление и формирование человека; в более узком - как систематическое, сознательно планируемое, осуществляемое определенным образом воздействие на формирование полового сознания и поведения [9]. В исследованиях Д.В. Колесова и А.Г. Хрипковой формирование полоролевого поведения раскрывается как процесс, направленный на формирование особенностей личности, которые определяют принятые в обществе взаимоотношения с представителями другого пола [7].

Говоря о формировании полоролевого поведения, З.Г. Костяшкин рассматривает эту деятельность как особую часть нравственного воспитания, специфическим предметом которого является воспитание отношений людей противоположного пола друг к другу и вытекающих из этого простых и искусных навыков поведения и самоконтроля [10]. В работах Н.Е. Татаринцевой отмечается, что формирование полоролевого поведения способствует реализации потребности ребенка в самопознании в аспекте половой принадлежности; познании окружающих, освоению полоролевого опыта, формированию ценностей, смыслов и способов полоролевого поведения, реализации женского/мужского своеобразия. Процесс формирования полоролевого поведения интегрирует в себе культуру и историю как основные носители полоролевых ценностей, определяющих особенности образовательного процесса [11; 12].

Однако, несмотря на значительное количество работ по вопросу формирования полоролевого поведения, анализ показал, что в современной педагогике отсутствует единое понимание исследуемого феномена; существует проблема недостаточной разработанности научно-методического сопровождения ребенка дошкольного возраста в процессе формирования представлений о полоролевом поведении.

В нашем исследовании, следуя требованиям нормативных документов (ФГОС ДО), мы предлагаем опираться на личностно-деятельностный подход и понимать полоролевого поведение как способность к реализации половой роли, основанной на осознании своей половой идентичности. Формирование полоролевого поведения предлагаем рассматривать как освоение детьми ценностей и способов полоролевого поведения на основе овладения полоролевым опытом в процессе сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

*Формирование целей статьи (постановка задачи).* Целью нашего исследования была разработка и внедрение в образовательную практику дошкольной образовательной организации научно-методического обеспечения по формированию полоролевого поведения в старшем дошкольном возрасте. Задачами исследования было: выявление особенностей формирования

ности полоролевого поведения в старшем дошкольном возрасте; моделирование развивающей предметно-пространственной среды, включающей специально организованное пространство, материалы, оборудование и инвентарь для формирования полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста; включение в самостоятельную деятельность детей старшего дошкольного возраста дидактических и сюжетно-ролевых игр по формированию полоролевого поведения; разработка и реализация парциальной программы «Мир девочек и мальчиков».

Цель статьи – представить для научных сотрудников и практикующих педагогов результаты исследования и внедрения разработанного научно-методического обеспечения формирования полоролевого поведения в старшем дошкольном возрасте.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Оренбурга. Для выявления особенностей сформированности полоролевого поведения была выбрана группа из 20 детей: 10 мальчиков и 10 девочек 6-7 лет (подготовительная к школе группа). Изучение особенностей полоролевого поведения проводилось с помощью следующих методик: «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская) [13], «Ассоциативный эксперимент с картинками» (В.В. Абраменкова) [14], «Статический рисунок мальчика и девочки» (Ю.Е. Гусева, М.Л. Сабунаева) [15].

Высокий уровень по методике «Половозрастная идентификация» показали 65% детей. Эти дети с легкостью выстроили социально-генеалогическую цепочку, выбрали картинку соответствующую своему возрасту и полу (мальчик/девочка дошкольного возраста). Большинство девочек (70%) видят себя женщиной / девушкой в будущем, и чуть больше половины мальчиков (60%) связывают свое будущее с дальней целью – выбрали карточку с изображением мужчины. К среднему уровню мы отнесли 35% детей исследуемой группы. В этой группе воспитанники будущее связывают с образом школьника(цы). Это можно объяснить тем, что у дошкольников к 7 годам складывается положительное отношение к школе и образ школьника(цы) ассоциируется с взрослением и как следствие, ребенок связывает свое будущее с более близкой целью. Самыми непривлекательными оказались образы пожилого человека и малыша.

Анализ данных полученных в результате проведенного ассоциативного эксперимента показал, что лишь 40% детей имеют достаточный уровень. В этой группе у детей сформированы знания и умения в использовании мальчиками и девочками предметов по их предназначению, т.е. у дошкольников к этому возрасту сложились основные представления о распределении семейных ролей, специфики содержания труда. Средний уровень показали 50% дошкольников. В данной группе затруднения возникли при соотнесении картинок имеющих гендерно-нейтральный контекст (например, мальчики чаще относили нейтральные картинки «велосипед», «дом» к «папиным» предметам, а «стол», «зонт» - к «маминым»). Отдельные дети сделали неточный выбор и не смогли его объяснить. Так, например, отнесли к женским предметам картинку с изображением мужской и женской одежды, женскую косметику, зонг, дом, стол, фартук, а все остальные - к мужским. Дети с низким уровнем представлений о разделении предметов на мужские и женские и особенностях их использования составили 10%.

Анализ детских рисунков по методике «Статический рисунок мальчика и девочки» показал, что эстетические представления об образах мальчика и девочки сформированы на высоком уровне у 45% дошкольников экспериментальной группы. В своих работах дети использо-

вали различные цвета, прорисовывали детали одежды, аксессуаров, что говорит о положительном отношении к изображенному объекту, т.е. к себе как мальчику / девочке. У 35% детей соотношение себя и других с полом сформировано на среднем уровне. Так девочка Лиза, рисуя девочку, изобразила портрет мамы – что, скорее всего, связано с желанием быть похожей на неё. Арина нарисовала девочку в короне, что не соответствовало социальной ситуации. Дети затруднились дать объяснения в различиях мужской и женской красоты. Низкий уровень по данной методике показали 20% дошкольников. У этих детей по рисункам сложно определить, где изображен мальчик, а где девочка, длинные волосы изображены в виде простых вертикальных линий, детьми не прорисовывались дополнительные детали. На рисунке человек изображается с помощью палочек, кругов и прямоугольников. Дима изобразил мальчика в образе солдата, а девочку рисовать отказался. Никита нарисовал и мальчика, и девочку роботами, используя только простой карандаш.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования указывают на необходимость работы по освоению детьми ценностей и способов полоролевого поведения на основе овладения полоролевым опытом в процессе сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Формирующий эксперимент включал реализацию в дошкольной образовательной организации разработанного научно-методического обеспечения формирования полоролевого поведения, включающего моделирование развивающей предметно-пространственной среды, использование дидактических и сюжетно-ролевых игр в свободной деятельности детей, апробацию парциальной образовательной программы «Мир девочек и мальчиков». Элементы разработанного научно-методического обеспечения формирования полоролевого поведения были представлены нами в нескольких научных статьях [16, 17].

Представим более подробное и полное описание реализации научно-методического обеспечения формирования полоролевого поведения в дошкольной образовательной организации.

1. *Создание развивающей предметно-пространственной среды, соответствующей гендерным интересам воспитанников:*

– Центр «Мужского и женского труда», направленный на формирование мужских и женских умений.

– Центр «Уроки вежливости и этикета», включающий атрибуты для самостоятельного проигрывания разных ситуаций, требующих знания этикета; схемы действия, отражающие культурные эталоны поведения мужчин и женщин.

– Центр сюжетно-ролевых игр, организованный с учетом интересов мальчиков и девочек, позволяющий проигрывать характерные для их пола роли.

– Центр красоты, способствующий возникновению желания у ребенка самостоятельно поддерживать в порядке свой внешний образ.

– Центр социализации, включающий атрибуты для знакомства с профессиями.

2. *Организация дидактических и сюжетно-ролевых игр в свободной деятельности детей в соответствии с половым поведением.*

Нами разработан и апробирован комплекс игр, направленный на формирование полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста, осуществляемый в свободной деятельности детей и включающий в себя следующие взаимосвязанные блоки.

*Дидактические игры, способствующие формированию когнитивной составляющей полоролевого поведения:* «Какой я?», «Кто что носит», «Составь портрет», «Наши прически», «Кто что делает?», «Кто живет в твоём сердце?», «Мой любимый герой», «Мама», «Настроение», «Каким я хочу быть?», «Самая смелая профессия», «Характер героя», «Разговор с героем сказ-

ки», «Найди сходства-отличия», «Составь рассказ о ...», «Подарки для Вани и Даши».

*Сюжетно-ролевые игры, способствующие формированию действенно-практической составляющей полоролевого поведения:* «Куклы ждут гостей», «Я и моя семья», «Переезд в новый дом», «Поездка семьи за город», «Спасатели», «Моряки», «Доспехи рыцарей», «Салон красоты», «Детский сад», «Школа», «Ателье», «Супермаркет», «Модельное агентство», «Дизайнерская студия», «Поход в театр», «Ждем гостей», «Уставшая бабушка», «Веселый папа», «Обиженный брат», «День рождения», «Заболел малыш», «Сказка наоборот».

3. *Разработка и апробация парциальной образовательной программы, обеспечивающей формирование полоролевого поведения у старших дошкольников в игровой деятельности.*

В процессе проведения экспериментальной работы нами была разработана и апробирована парциальная образовательная программа «Мир мальчиков и девочек». Цель: формирование полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста в игре.

При реализации данной программы дети с недостаточно сформированным уровнем представлений о полоролевом поведении должны расширить свои представления о половой принадлежности, уметь выделять существенные признаки проявления маскулинных и феминных проявлений.

В основу программы были заложены такие принципы как:

– принцип косвенного педагогического вмешательства – ненавязчивое взаимодействие с ребенком, способствующее естественному процессу полоролевого развития;

– принцип культуросообразности – развитие в мальчиках и девочках адекватных современному обществу маскулинных и феминных качеств;

– принцип природосообразности – использование закономерностей полоролевой идентичности и естественных механизмов становления психологического пола дошкольника;

– принцип учета психологических особенностей мальчиков и девочек;

– подборка форм и способов взаимодействия с ребенком.

Основу работы по парциальной программе составляет совместная деятельность взрослого с детьми и самостоятельная деятельность детей, организуемая в условиях игрового взаимодействия. Задачи реализуются через направления взаимодействия в отношениях «ребенок-взрослый», «ребенок - ребенок». Самостоятельная деятельность детей включает в себя дидактические и сюжетно-ролевые игры.

Нами использовались такие методы, как:

– игры: дидактические, сюжетно-ролевые, словесные, игры с правилами;

– наблюдения;

– рассматривание рисунков и фотографий;

– свободное и тематическое рисование;

– игровые упражнения и ситуации;

– чтение художественной литературы;

– игры-драматизации.

В совместной деятельности взрослого и ребенка предусматривается решение программных задач в ходе организованной образовательной деятельности.

Так, в практике образовательной деятельности разрабатываются мероприятия и занятия, посвященные формированию полоролевого поведения дошкольников по темам: «Мальчики и девочки в стране Вежливых наук», «Благородные поступки», «Вместе весело играть», «Мальчики – маленькие рыцари», «Я и мой друг», «Я сегодня и я в будущем», «Мои бабушка с дедушкой», «Дом добрых дел», «Что ты знаешь о себе?», «В мире профессий».

Через шесть месяцев после начала работы по реализа-



ции научно-методического обеспечения формирования полоролевого поведения, включающего моделирование развивающей предметно-пространственной среды, использование дидактических и сюжетно-ролевых игр в свободной деятельности детей, апробацию парциальной программы по формированию полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста проводилась повторная диагностика участников эксперимента.

Исследование проводилось в апреле 2017 г., число респондентов осталось прежним – 20 человек. С целью выявления эффективности работы по формированию полоролевого поведения согласно принципу соблюдения равных условий эксперимента, диагностический инструментарий контрольного этапа повторял содержание диагностики констатирующего этапа и детям были предложены задания по методикам такого же типа, что и в констатирующем этапе.

Согласно полученным данным повторной диагностики по методике «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская) у 90% детей сформированы представления о полоролевом поведении. Незначительные затруднения возникли лишь у 10% воспитанников, показавших средний результат. По итогам методики «Ассоциативный эксперимент с картинками» (В.В. Абраменкова) высокий уровень выявлен у 75% детей. Средний результат показали 25% детей. При анализе результатов методики «Статический рисунок мальчика и девочки» (Ю.Е. Гусева, М.Л. Сабунаева) также отмечается положительная тенденция: количество детей с ярко выраженной полоролевой идентификацией увеличилось до 75%. Средний результат показали также 25% детей.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, результаты исследования доказывают успешность реализации заявленного научно-методического обеспечения формирования полоролевого поведения, включающего моделирование развивающей предметно-пространственной среды, использование дидактических и сюжетно-ролевых игр в свободной деятельности детей, апробацию парциальной образовательной программы

Разработанное и апробированное нами научно-методическое обеспечение может быть рекомендовано работникам дошкольных образовательных организаций как средство формирования полоролевого поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Перспективными направлениями дальнейших научных поисков, на основе выполненного исследования, могут стать: разработка и апробация научно-методического обеспечения по формированию полоролевого поведения в других видах деятельности детей (трудовая, двигательная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, конструирование, музыкально-художественная), что будет способствовать еще большей полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранникова Н.А. Родителям о мальчиках и девочках. Методическое пособие. С-Пб.: Питер, 2014. 132 с.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Российская газета - Федеральный выпуск № 5976 (303) // <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (П. 3., п.п. 3.6.3.) (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. 2013. 25.11 (№ 265).
4. Градусова Л.В. Гендерная педагогика. Учебное пособие. М.: Флинта, 2011. 89 с.
5. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки: учить по-разному, любить по-разному: вопросы психологии. М.: Учебная литература, 2008. 160 с.

6. Кон И.С. Пол и гендер: Заметки о терминах // Андрология и генитальная хирургия. М.: АБВ-пресс, 2004. № 1-2. С.31-35.

7. Хрипкова А. Г. В семье растут сын и дочь: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 240 с.

8. Словари и энциклопедии на Академике // <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/811065>.

9. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Методико-психологические аспекты. Л.: Медицина, 1988. 160 с.

10. Костяшкин Э.Г. Педагогические аспекты полового воспитания // Советская педагогика. 1964. № 2. С. 43-51.

11. Татаринцева Н.Е. Полоролевое воспитание дошкольников: практические материалы. Учебно-методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2013. 176 с.

12. Татаринцева Н.Е. Полоролевое воспитание дошкольников на основе народных традиций. М.: Педагогическое общество России, 2007. 144 с.

13. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. М.: Когито-Центр, 2010. 24 с.

14. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: Учебное пособие. М.: ПЕР СЭ, 2008. 432 с.

15. Гендерная психология / под ред. И.С. Клециной. С.-Пб.: Питер, 2009. 496 с.

16. Самсоненко Л.С., Загайнова Ю.А. Основные условия формирования полоролевого поведения у детей в системе дошкольного образования // Наука, образование, общество. 2015. № 3 (5). С. 58-64.

17. Самсоненко Л.С., Загайнова Ю.А. Полоролевое воспитание дошкольников в образовательной деятельности ДОО // Вопросы дополнительного профессионального образования. 2015. № 2(4). // <http://www.orenipk.ru/nauka/jour/samsonenko4-15.pdf>.

*Статья поступила в редакцию 20.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37

## ПОВЫШЕНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

© 2017

**Сафоненко Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Спортивных дисциплин»

*Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443035 Россия, Самара, улица Минская, 25, e-mail: sve21547052@yandex.ru)*

**Популо Гельшиган Миргазовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физического воспитания»,  
*Тольяттинский государственный университет*

*(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: populochka@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности повышения работоспособности юных футболистов на этапе начальной специализации. Описываются способы и пути подбора наиболее оптимального содержания и распределения учебного материала в учебно-тренировочном процессе юных футболистов на этапе начальной специализации. Рассматриваются так же факторы, способствующие повышению работоспособности юных футболистов на этапе начальной специализации, методики определения работоспособности занимающихся. В работе представлены результаты положительного влияния концентрированного распределения разделов и подразделов программного материала в относительно законченные учебно-тренировочные микроциклы занятий, направленного также на концентрацию усилий тренеров и футболистов на решение чётко выделенных образовательно-воспитательных, психолого-педагогических и развивающих задач, что оказалось более эффективным в сравнении с его рассредоточенным и комплексным вариантом. В условиях концентрированного планирования учебно-тренировочного материала обеспечивается выраженный воспитательный эффект на формирование мотивов и активности футболистов, практического использования знаний, умений и навыков в физкультурно-спортивной деятельности, включённость в процесс физического самовоспитания. С целью повышения эффективности развития функциональных и физических возможностей футболистов, расширения их диапазона двигательных навыков, необходимо использовать разнообразный учебно-тренировочный материал, включающий различные физические упражнения из разных видов спорта. Проведенные исследования показали, что распределение упражнений должно осуществляться в оптимальной последовательности по характеру их взаимодействий, при этом концентрированное планирование является достаточно эффективным вариантом распределения его по годам. С учётом данного фактора достигается более точная структура занятия, целесообразное, оптимально плотное использование времени и результативность деятельности тренера и занимающихся.

**Ключевые слова:** работоспособность, адаптация, начальная специализация, оптимальные условия, оптимальное распределение, оптимальный вариант, рассредоточенное распределение программного материала, комплексное содержание, концентрированное распределение, однородное содержание, юные футболисты.

## INCREASING OF THE YOUNG FOOTBALL PLAYERS CAPACITY FOR WORK AT THE INITIAL STAGE OF SPECIALIZATION

© 2017

**Safonenko Svetlana Vladimirovna**, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair  
of «Sport disciplines»

*Samara State social-pedagogic University  
(443035, Russia, Samara, st. Minskaya, 25, sve21547052@yandex.ru)*

**Populo Gelshigan Mirgazovna**, candidate of pedagogical science, associate professor of the chair  
«Physical Education»

*Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: populochka@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of increasing of the capacity for work of the young football players at the initial stage of specialization. Ways and methods of choosing the most optimal contents and distribution of learning materials during young sportsmen trainings are revealed in the article. There are also presented factors leading to the increased work-capacity of the young football players at the initial stage of specialization and ways of finding out the level of the capacity for work of the sportsmen. In this scientific work there are results of the positive influence of the concentrated distribution of different sections and sub-sections of program materials into relatively completed training micro cycles. It is also aimed the concentration of the tutors and football-players attention on working with directly formulated educational, physiology-pedagogical and developing keys. In case of concentrated planning of the training materials educational effect at motives and activity of the football players, usage of practical skills, knowledge and abilities at physical-culture activity is provided. In order to increase the effectiveness of physical and functional abilities development as well as widening the range of moving skills in is necessary to use various training materials, including physical exercises of different kinds of sport. Researches revealed that exercises usage must be implemented according to the optimal way dependent on the character of their interaction. Concentrated planning is effective way of year-to-year distribution. Taking into account this factor it is possible to achieve more precise trainings structure and optimal timing usage.

**Keywords:** capacity for work, adaptation, initial specialization, optimal conditions, optimal distribution, optimal variant, dispersed distribution of the program materials, complex contents, concentrated distribution, young football players.

В настоящее время современный футбол предъявляет определённые требования к юным спортсменам, что вызывает поиски путей обновления, усовершенствования системы спортивного резерва. В связи с этим очень важно уделить особое внимание, в процессе многолетней подготовки юных футболистов, этапу начальной специализации, так как на данном этапе необходимо решать многие задачи, особенно, касаемые индивидуализации и дифференцировки процесса физической подготовки спортсменов [1-3]. Так же это относится и к дифференцировке в формировании главных компонентов функци-

ональной подготовленности и диагностики протекания адаптации [4,5]. В настоящее время назрела потребность в преобразовании системы подготовки юных спортсменов в футболе, данная потребность обусловлена различными направлениями современного спорта и нехваткой наиболее целесообразных технологий, методик, способствующих обеспечить достаточный уровень подготовленности занимающихся на всех этапах многолетнего тренировочного процесса [6-8]. Развивая данное направление, можно сказать, что одним из наиболее рациональных и многообещающих моментов в подготовке может

явиться правильной организацией тренирующих воздействий. Условия соревнований в футболе обуславливают и высокие требования к морально-волевым качествам, общефизической подготовленности [9,10]. Здесь важным моментом, который способствует повышению работоспособности, является оптимальное распределение учебно-тренировочного программного материала. Из выше сказанного можно констатировать, что разрешение вопроса повышения спортивной работоспособности футболиста, которая в итоге обуславливает повышение результативности тренировочной и соревновательной деятельности, располагает следующими направленностями, такими как: педагогическая, психологическая и медико-биологическая [11,12]. Применение в комплексе педагогических средств, базируясь на различных научных исследованиях должно благоприятствовать не только образованию наилучших условий для улучшения технологии подготовки спортсменов, но и способствовать укреплению здоровья занимающихся, выработыванию у них привычки к здоровому образу жизни, целесообразному применению в деятельности спортсменов приемов и методов восстановления, а также умению регулировать физические и психические нагрузки [13-15].

Таким образом можно сказать, что проблема исследования обусловлена разрешением вопроса: какие педагогические средства окажутся наиболее действенными, которые будут способствовать увеличению спортивной работоспособности юных футболистов, при этом нельзя забывать о совмещении высоких физических и нервно-психических нагрузок в процессе подготовки юных спортсменов.

Объектом нашего исследования стал - учебно-тренировочный процесс, направленный на повышение общей работоспособности юных футболистов.

Предмет исследования: уровень физической подготовленности и общей работоспособности юных футболистов.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что оптимальное распределение учебно-тренировочного материала в учебно-тренировочном процессе может обуславливать увеличение уровня физической подготовленности и как следствие этого повышению общей работоспособности занимающихся на этапе начальной специализации.

Целью исследования явилось повышение эффективности работоспособности занимающихся футболом на этапе начальной специализации базируясь на определении наиболее целесообразных вариантов рассредоточения программного материала и содержания занятий по футболу.

В процессе исследования решались определённые задачи:

1. Выполнить теоретический анализ научной литературы по теме исследования.
2. Подобрать оптимальный вариант распределения учебно-тренировочного программного материала в целях повышения общей работоспособности и уровня физической подготовленности юных футболистов.
3. Определить эффективность экспериментальной методической разработки.

Методами нашего исследования стали:

1. Анализ научной литературы.
2. Педагогическое наблюдение.
3. Педагогический эксперимент.
4. Тестирование.
5. Методы математической статистики.

**Тестирование.** Уровень физической и технической подготовленности юных футболистов определялся следующими тестами: общая выносливость бег 500 м и 2000 м; скоростно-силовая выносливость - бег 100 м; силовые способности – сгибание-разгибание рук на гимнастической скамейке; скоростно-силовые способности прыжки в длину и высоту с разбега, бег 20 м с высокого старта, прыжок в длину с места, бросок набивного мяча

(3 кг) с места двумя руками из-за головы [16-18].

Общая работоспособность занимающихся выявлялась с помощью гарвардского степ-теста.

В начале нашего исследования был проведён педагогический сравнительный эксперимент. Данный эксперимент проходил в ДЮСШ №11 г. Самара. Занимающиеся были поделены на контрольную и экспериментальную группы. В период эксперимента выявлялись показатели по изучаемым факторам.

Планирование учебно-тренировочного процесса в опытных группах строилось на основе правила, наиболее рационального способа, подбора наилучшего арсенала средств и методов, дозирования нагрузки, формирования и организации самостоятельной работы занимающихся, а так же мотивирования и регуляции деятельности во время учебно-тренировочного процесса, а так же необходимого контроля за данным процессом. Таким образом можно сказать, что обеспечивались условия для достижения предельно наилучшего результата занимающихся.

Экспериментальная группа отличилась от контрольной в плане организации учебно-тренировочного процесса методами планирования и содержания учебно-тренировочной деятельности. *В контрольной группе* 80% времени отводилось на комплексное содержание учебно-тренировочной деятельности, при этом программный материал распределялся рассредоточено, оставшиеся 20% времени распределялись на однородное содержание. При построении таких занятий 50% времени отдавалось на формирование физических качеств занимающихся и столько же времени на развитие и воспитание двигательных действий. Футболисты контрольной группы в своё свободное время от тренировок занимались самостоятельно, где преобладал комплексный и определённый характер упражнений, где происходил учёт отстающих физических качеств.

*В экспериментальной группе* 70% времени применялось на концентрированное распределение программного материала, при этом программный материал распределялся однородно, оставшиеся 30%, распределялись на занятия комплексного характера. При построении таких занятий 70% времени отдавалось на формирование физических качеств занимающихся и 30% на развитие и воспитание двигательных действий. Футболисты экспериментальной группы в своё свободное время от тренировок занимались самостоятельно, где преобладала выборочная направленность упражнений, что определяло многогранный характер и в целом общефизическую подготовку занимающихся.

В эксперименте участвовало 30 футболистов 13-14 лет.

В период проведения нашего педагогического эксперимента мы выявили, что начальные результаты наших испытуемых футболистов обеих групп, которые мы получили в начале учебно-тренировочного года, не имеют достоверных различий.

Начальные результаты, выявленные во время тестирования обнаружили, что футболисты, в большинстве располагают низким уровнем физической подготовленности. Показатели по восьми тестам обнаружили: 74,6% плохой уровень; 22,3% удовлетворительный уровень и 3,1% хороший уровень. У участников исследования выявлена низкая общая выносливость, что подтверждают полученные результаты в тесте (бег 500 м.). Так же оказался низкий уровень специальной выносливости в тесте (бег 100 м.), низкий уровень выявлен в скоростно-силовой подготовке, что подтверждается результатами в тестах (прыжок в длину и высоту с разбега; в броске набивного мяча, в беге 20 м с высокого старта). В тесте (прыжок в длину с места) результаты выше, что говорит о развитии взрывной силы у участников эксперимента.

Низкий уровень физической подготовленности обуславливает и низкий уровень общей работоспособности юных футболистов. Свидетельствует о данном факте

Гарвардский степ-тест. Показатели работоспособности ниже среднего были выявлены у более 45,3% футболистов двух исследуемых групп, а плохой уровень - от 17,5 до 22,2%.

За период нашего эксперимента у юных футболистов в экспериментальной группе была выявлена положительная динамика, в показателях уровня физической подготовленности.

В беге на 100 м. средний показатель стал лучше на 1,79 секунды при ( $P < 0,01$ ). Прирост в данном испытании оказался 10,24%. В беге на 500 м. - 18,5 секунды при ( $P < 0,01$ ; 14,6%); в тесте прыжок в длину с разбега - 21,7 см. при ( $P < 0,01$ ; 6,7%). Неплохие результаты были выявлены в тесте (бег на 20 м с высокого старта), прирост оказался 0,37 сек. ( $P < 0,01$ ; 9,1%). В тесте (сгибание-разгибание рук от гимнастической скамейки) прирост составил - 4,3 раза при ( $P < 0,01$ ; 92,85%). В тесте (бросок набивного мяча) достоверных различий не было выявлено.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у юных футболистов экспериментальной группы в период эксперимента повысился уровень физической подготовленности, что в свою очередь способствовало повышению уровня общей работоспособности. Показатель индекса Гарвардского степ-теста повысился на 51,5% при  $P < 0,01$ . Футболистов с отличной и хорошей работоспособностью оказалось на 45,6% больше.

В результате педагогического эксперимента футболистов с отличным и хорошим уровнем физической подготовленности возросло на 21,9 %, при этом футболистов с плохим уровнем физической подготовленности оказалось меньше на 78,1%.

Отсюда следует, что у юных футболистов экспериментальной группы в следствии разработанной экспериментальной методики вырос уровень общей и специальной выносливости, скоростно-силовых качеств, силы, гибкости и ловкости. Тем не менее важно отметить, что существенные трансформации оказались в тех видах, в выявлении таких физических качеств, на которые сосредотачивалось внимание в программе занятий и на упражнениях одной направленности. В начале эксперимента 60% учебно-тренировочного времени отдавалось на развитие общей и специальной выносливости в беге на средние и длинные дистанции. В конце эксперимента до 50% учебно-тренировочного времени на развитие скоростно-силовых качеств, которое касалось прыжков в высоту и длину с разбега и до 50% времени на развитие специальной выносливости и скоростно-силовых качеств: касаясь бега на короткие дистанции.

Содержание учебно-тренировочных занятий футболистов предопределило успех физической подготовки, благодаря увеличению диапазона аэробных функций организма испытуемых, что позволило подвести к повышению общей работоспособности и адаптационных возможностей организма к грядущей скоростно-силовой работе. В конце эксперимента количество юных футболистов экспериментальной группы с отличной и хорошей работоспособностью возросло на 19,7%; футболистов с общей работоспособностью ниже средней и плохой уменьшилось на 48,8%.

Благодаря положительному переносу физических качеств, однородная направленность физических упражнений в учебно-тренировочном году позволила добиться значительных приростов в показателях следующих тестов (бег на 100 м, прыжки в высоту и длину с разбега, в беге на 100 м и 20 м с высокого старта). Выполнение упражнений, которые носили характер самостоятельности у участников экспериментальной группы состояли из упражнений на развитие силы мышц плечевого пояса, живота, спины, в итоге обусловили повышение показателей результатов в следующих тестах (сгибание и разгибание рук от гимнастической скамейки, толкание ядра, метание гранаты). Привлечение юных футболистов к физическому совершенствованию повлияло на от-

носительную устойчивость уровня развития физических качеств и работоспособности в период эксперимента.

За период эксперимента у футболистов *контрольной группы* были выявлены следующие результаты в уровне физической подготовленности. Футболистов с плохим уровнем физической подготовленности уменьшилось на 62,4% при ( $P < 0,01$ ); в беге на 100 метров - повысился на 1,12 секунды, в процентном соотношении это составило 6,42%. В беге на 500 м. - на 15,9 сек. при ( $P < 0,01$ , 12,35%); в беге на 20 м с высокого старта - на 0,25 сек. при ( $P < 0,01$ , 6,45%); в сгибании-разгибании рук от гимнастической скамейки - прирост составил 2,5 раза ( $P < 0,01$ , 68,7%). Незначительно при ( $P < 0,05$ ) подверглись изменению результаты в тесте (прыжок в длину с разбега) и не было выявлено достоверных различий в тесте (прыжок в высоту с разбега и броске набивного мяча).

Повышение уровня физической подготовленности у юных футболистов контрольной группы способствовало и повышению уровня общей работоспособности. Показатель индекса Гарвардского степ-теста вырос на 24,07 % при  $P < 0,01$ . Футболистов с плохой и ниже средней работоспособностью стало меньше на 21,3%.

Технология рассредоточенного распределения учебного материала с преобладающим использованием комплексного содержания учебно-тренировочных занятий обеспечила за период исследования повысить у футболистов контрольной группы общую и специальную выносливость в тесте (бег на 100 м.), а также уровень скоростно-силовой подготовленности. Повторные тестирования, проведенные в конце исследования, выявили, что у футболистов контрольной группы за данный период трансформировались, улучшились только показатели общей работоспособности и в тесте (бег на 20 метров с высокого старта), а за период отдыха от занятий и эти результаты уровня физической подготовленности были потеряны, таким образом, можно сделать вывод, что уровень формирования физических качеств пропорционален постоянству их во временном интервале.

*Сравнительный анализ* результатов контрольных тестов свидетельствует о том, что в исследуемых группах за период эксперимента были выявлены обусловленные трансформации в уровне физической подготовленности, так же необходимо отметить, что в экспериментальной группе в большинстве тестов они оказались значительнее.

В тесте (бег на 100 м.) прирост составил - 0,5 сек. ( $P < 0,01$ ), что доказывает правильность распределения учебного материала. Развитие общей выносливости как основного качества, а затем постепенное, суммирующее формирование скоростно-силовых качеств в разнообразных формах их проявлений, прыжки в высоту с разбега, бег на короткие дистанции. В других тестах показатели футболистов экспериментальной группы выше, чем у футболистов контрольной группы. В тестах (бросок набивного мяча, прыжок в длину с места) достоверных различий не обнаружено.

Трансформация уровня физической подготовленности футболистов экспериментальной группы за период эксперимента значительнее и в процентном соотношении, чем изменения, произошедшие в контрольной группе. Выше и её оценка по нормативам учебной программы. Выше на 15,7 единиц ( $P < 0,01$ ) и уровень общей работоспособности в испытаниях по Гарвардскому степ-тесту. Так же значительнее результаты и в процентах.

Можно определённо сказать, что в результате педагогического эксперимента у юных футболистов двух групп были выявлены определённые изменения в уровне физической подготовленности. Существенно возросли показатели в уровне общей и специальной выносливости, в силе и скоростно-силовых качествах. Тем не менее период экспериментальной работы обнаружил, что физическая подготовка футболистов, обусловленная сосредоточением учебно-тренировочного материала, а так же стремлением, направленным на формирование

физических качеств, оказалась более результативной в сопоставлении с ее комплексным воздействием.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Курамшин Ю.Ф., Поповский В.М. Найдите свой талант. - М., 2007. – 292 с.
2. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера. Наука побеждать, профессия – тренер. – М., АСТ, Астрель, 2002. – 212 с.
3. Полишкис М.С., Выжгин В.А., Сагасты Р.Р. Техничко-тактическая подготовка квалифицированных футболистов. Учебное пособие. – М., ГЦОЛИФК, 1999. – 294 с.
4. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников-спортсменов. – М., 2014. – 228 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития: Учебник. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
6. Ашмарин И.В., Виноградов Ю.А., Вяшкин З.Н. Теория и методика физического воспитания. - Москва, Просвещение, 2004. – 286 с.
7. Волков В.М., Филин В.П. Спортивный отбор. - Москва, Физкультура и спорт, 2013. – 294 с.
8. Вайцеховский С.М. Книга тренера. - Москва, Физкультура и спорт, 2011. – 302 с.
9. Киселев Ю.Я. Победы!: Размышления и советы психолога спорта. – М.: СпортАкадемПресс, 2012. – 327 с.
10. Монаков Г.В. Подготовка футболистов. – Псков, 2003. – 256 с.
11. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки. – М.: ФиС, 2008. – 479 с.
12. Гандельсман А.Б., Смирнов К.М. Физиологические основы методики спортивной тренировки. - Москва, ФиС, 2010. – 254 с.
13. Лалаков Г.С. Структура и содержание тренировочных нагрузок у футболистов различного возраста и квалификации. – Омск, 2010. – 83 с.
14. Ольшанский В.Б. Психология – практикам: учителям, тренерам, родителям и руководителям. – М.: Тривола, 2006. – 264 с.
15. Психология / Под ред. В.М. Мельникова. – М.: ФиС, 2007. – 367с.
16. Решитько В.Л. Техническая подготовка юных футболистов. – М., 2004. – 118 с.
17. Лаптев А.П. Юный футболист / А.П. Лаптев, А.А. Сучилин. – М.: Физкультура и спорт, 2009. – 255 с.
18. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников. – М., 2008. – 189 с.
19. Лях В.И. Двигательные способности. - Физкультура в школе. - № 2, 2006. С. 12-21.

*Статья поступила в редакцию 20.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37(063):504

## ИННОВАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

© 2017

**Сенатор Степан Александрович**, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник лаборатории проблем фиторазнообразия

*Институт экологии Волжского бассейна РАН*

*(445003, Россия, Тольятти, ул. Комзина, 10, e-mail: stsenator@yandex.ru)*

**Казанцев Иван Викторович**, кандидат биологических наук, декан естественно-географического факультета

**Матвеева Татьяна Борисовна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии,

экологии и методики обучения

*Самарский государственный социально-педагогический университет,*

*(443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, 65/67, e-mail: matabor-7@ya.ru)*

**Кудинова Галина Эдуардовна**, кандидат экономических наук, старший научный сотрудник, руководитель группы экономики природопользования

*Институт экологии Волжского бассейна РАН, Тольятти (Россия)*

*(445003, Россия, Тольятти, ул. Комзина, 10, e-mail: GKudinova@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассмотрена сущность проблемы экологического образования с позиций концепции устойчивого развития. Определены педагогические принципы экологического образования как одного из направлений перестройки образования и исходной позиции модернизации современного образования, подтверждающие необходимость экологизации общественных отношений на современном этапе развития цивилизации. Актуализированы функции экологического образования, выраженные в предотвращении негативного антропогенного воздействия на окружающую среду. В условиях реализации концепции устойчивого развития обращается внимание на такие ключевые категории экологического образования, как формирование экологического мировоззрения, экологического сознания, экологической культуры, а также экологической компетентности личности. Представлены подходы, на основе которых строится система экологического образования с позиций устойчивого развития. Проблема экологического образования рассмотрена как непрерывный процесс. Особое внимание в статье уделено уровню экологического образования в Самарской области: дана объективная оценка качества экологического образования региона как направление реализации концепции его устойчивого развития, определен вклад государственных и общественных организаций в экологическое образование, показано взаимодействие и преемственность образовательных учреждений различных типов на всех ступенях образования: дошкольного, общего, дополнительного, профессионального, а также работа по экологическому просвещению населения. На основе проведенного анализа выявлены результаты работы в сфере экологического образования в регионе.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, экологическое образование, экологическое воспитание, экологическое мировоззрение, экологическое сознание, экологическая культура, экологическая компетентность, экологизация общественного сознания, стратегия экологизации образования, Самарская область.

## INNOVATIVE FEATURES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AN EXAMPLE OF SAMARA REGION

© 2017

**Senator Stepan Aleksandrovich**, candidate of biological sciences, senior researcher of laboratory of problems of featuresnokia

*Institute of ecology of Volga basin of RAS*

*(445003, Russia, Togliatti, st. Komzina, 10, E-mail: stsenator@yandex.ru)*

**Kazantsev Ivan Victorovich**, candidate of biological sciences, dean of Natural-Geographical Faculty

**Matveyeva Tatyana Borisovna**, candidate of biological sciences, assistant professor of the chair of biology, ecology and methods of teaching

*Samara State University of Social Sciences and Education*

*(443099, Russia, Samara, st. Maxim Gorky, 65/67, E-mail: matabor-7@ya.ru)*

**Galina Eduardovna Kudinova**, candidate of economic sciences, associate professor, senior research officer, head of group "Environmental Economics"

*Institute of ecology of the Volga basin of RAS*

*(445003, Russia, Togliatti, st. Komzina, 10, e-mail: GKudinova@yandex.ru)*

**Abstract.** The paper was studied the essence of the problem of environmental education from the standpoint of the concept of sustainable development. The pedagogical principles of environmental education as one of education reorganization tendency and adjustment of the initial position of the modernization of education, confirming the need for greening of public relations at the present stage of development of civilization were determined. Function of environmental education, expressed in the prevention of the negative impacts of human activities on the environment were updated. Attention is given to the key categories of environmental education in the context of the implementation of this concept. It is the formation of ecological worldview, ecological consciousness, ecological culture and ecological competence of the individual as an indicator of their level of their formation. These approaches, based on which to build a system of environmental education within the framework of sustainable development are given. The problem of environmental education as a continuous process was analyzed. In this paper is given special attention to the level of environmental education in the Samara region. Objective appreciation of the quality of the environmental education as the direction of the concept of sustainable development of the region has been given, contribution state and public organizations in environmental education is defined, interaction and continuity of educational institutions of various types at all levels of education: pre-school, general, supplementary, professional and work on environmental public education are shown. Based on this analysis the results of the work in the field of environmental education in the region were revealed.

**Keywords:** sustainable development, environmental education, environmental upbringing, ecological worldview, ecological consciousness, ecological culture, ecological competence, greening of public awareness, education greening strategy, Samara region.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время на фоне актуальных противоречий в сфере экологического образования и нарастающих экологи-

ческих проблем современности термин «экологическое образование в интересах устойчивого развития» приобретает новое значение, поскольку связан, прежде всего, с инновационным компетентным подходом к обучению.

При устойчивом развитии на первое место выдвигается проблема охраны окружающей среды, поскольку в настоящее время имеется достаточно доказательств, что ее деградация является серьезным препятствием на пути экономического и социального развития. При этом воздействие на природу остается в пределах хозяйственной емкости биосферы, поддерживается достаточная ресурсно-сырьевая база, не ухудшаются условия жизни человека [1-4].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Формирование стратегии экологизации образования, предполагающее ориентацию образовательного процесса в направлении устойчивого развития, связано с повышением информированности общественности и поощрением профессиональной подготовки. Сегодня ведется активный поиск методологических оснований модернизации сложившейся системы экологического образования, что, возможно, приведет к практическому воплощению теоретических разработок в области технологий в интересах устойчивого развития. Позиции разных авторов (А.В. Гагарин, С.Н. Глазачев, С.Д. Дерябо, Д.С. Ермаков, А.Н. Захлебный, А.В. Ивашенко, В.И. Панов, Г.А. Ягодин, В.А. Ясвин и др.) по данному вопросу требуют всестороннего изучения, обоснования и разработки методических средств их реализации.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Раскрыть содержание и особенности экологического образования как непрерывного процесса, осуществляемого в интересах устойчивого развития. На примере Самарской области дать объективную оценку качества экологического образования определив вклад государственных и общественных организаций и показав взаимодействие и преемственность образовательных учреждений различных типов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Содержание, функционирование и развитие экологического образования отражают состояние общества. Сложившаяся в настоящее время система образования включает большой объем знаний, умений и навыков, которые реализуют требования в направлении роста и развития экологической культуры [5].

Модель экологического образования, с точки зрения устойчивого развития, включает в себя следующие педагогические принципы: [6].

- структуризация содержания экологических знаний,
- углубленное изучение экологии как дисциплины,
- экологизация ряда дисциплин социально-гуманитарного и естественнонаучного циклов,
- периодическое обновление содержания образовательных программ,
- сочетание организации творчества учащихся с экологической практикой, выполнение научно-исследовательских работ,
- привлечение учащихся к выявлению и решению различных экологических проблем конкретных территорий.

Эти принципы предусматривают обеспечение необходимых условий для реализации педагогической модели образования для устойчивого развития, использование соответствующих педагогических технологий, постоянное дополнительное профессиональное обучение педагогического состава и постоянное дополнение и изменение содержания образования. Данный подход дополняет традиционную модель экологического образования, которая направлена в первую очередь на инфор-

мирование учащихся в рамках изучения биологических дисциплин [7].

В условиях реализации данной концепции необходимо обратить внимание на педагогическое значение экологического образования, включающего в себя формирование экологического мировоззрения, экологического сознания, экологической культуры, а также экологической компетентности личности как показателя уровня их сформированности [8].

Экологическое мировоззрение представляет ядро экологического сознания, устойчивую систему убеждений и взглядов личности на природу и взаимоотношение природы и общества, жизненные позиции людей, их идеалы, ценностные ориентации. Важнейшим связующим звеном между экологическим мировоззрением и сознанием выступают экологоориентированные ценности [9].

Экологическое сознание заключается в определении роли человека в окружающем мире, его ответственности за использование природных ресурсов в ущерб окружающей среде, нацеленности на решение существующих проблем для снижения отрицательных последствий данного воздействия.

Ведущим направлением экологизации общественного сознания является создание образовательных программ, направленных на формирование экологической культуры у подрастающего поколения. Основой могут стать ценности и традиции общества [10].

Экологическая культура представляет собой довольно широкое понятие, включающее в себя не только систему биологических знаний, но и вопросы экологической этики, нравственных ценностей, формирование особого стиля мышления, ориентированного, прежде всего на решение конкретных экологических задач, ответственности за состояние окружающей среды, включенность в деятельность по ее поддержанию. В то же время формированию подобного отношения к природе, как основе экологической культуры всегда уделялось гораздо меньше внимания, чем получению научных знаний в процессе экологического образования [11].

Важной составляющей экологической культуры является экологическая этика, регулирующая отношение человека к окружающей среде. Ценностное и нормативное ее содержание вырабатываются на основе нравственного опыта. В последнее десятилетие в связи с активным обсуждением философских, социально-экономических, педагогических и психологических аспектов концепции устойчивого развития отмечается процесс трансформации понятия экологической культуры в культуру устойчивого развития. Деятельность учащихся в процессе экологоориентированных практик, общественно-полезной работы интегрирует знания в экологическую культуру и на этой основе способствует формированию экологической компетентности учащихся [12].

В настоящее время необходимым компонентом формирования личности, способной решать задачи будущего общественного развития является экологическое воспитание, направленное на формирование гуманного, эмоционально-нравственного и бережного отношения к природе [13].

Таким образом, экологическое образование представляет собой длительный процесс, который начинается с детства, поскольку образ жизни, мировоззренческие установки в основном формируются в раннем возрасте, и продолжается в течение всего индивидуального становления личности, выходя за пределы школьного образования.

С позиций устойчивого развития экологическое образование включает:

- образование молодого поколения (интеллектуальное и моральное развитие личности),
- доминирование нравственно-эстетических ценностей,
- гармоничные взаимоотношения человека и приро-

ды,

– понятие «качество жизни» как равновесие материальных и духовных ценностей,

– система высших ценностей является внутренним миром каждой личности.

В данном контексте отмечаются следующие направления экологического образования:

– расширение представлений о современных открытиях в области экологии, специфике техногенного освоения природы и условиях динамической стабильности биосферы,

– создание целесообразных приемов работы по экологическому образованию, позволяющих эффективно решать комплексную проблему воспитания экологического отношения, ответственной гражданской позиции, опирающейся на понимание характера взаимодействия человека с окружающей средой,

– формирование научно обоснованных представлений о целостной природной среде, закономерностях ее развития и функционирования,

– содействие применению инновационных подходов в методике преподавания биологии и в процессе изучения дисциплин естественнонаучного цикла.

Экологическое образование позволяет объективно рассматривать взаимосвязи между природоохранными, социальными и экономическими проблемами с учетом общественного мнения, вовлечения неправительственных организаций в процесс принятия решений, касающихся вопросов охраны окружающей среды. Это является не только важным фактором реализации стратегии устойчивого развития, но и основой эффективной экологической политики [14-20].

Развитие экологического образования и воспитания, формирование экологической культуры, является важной государственной задачей, которая определена в федеральном документе «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года», утвержденном Президентом Российской Федерации 30 апреля 2012 г. [21]

Ст. 6 Федерального закона Российской Федерации «Об охране окружающей среды» наделяет субъекты Российской Федерации правом организации и развития системы экологического образования. В Самарской области последовательно, в рамках целевых программ и планов, осуществляется работа по формированию системы непрерывного всеобщего экологического образования, просвещения и воспитания населения с целью обеспечения устойчивого развития природы и общества.

Например, в г.о. Тольятти с 2009 г. реализуются ведомственная целевая экологическая программа, а также долгосрочная целевая программа «Дети городского округа Тольятти», рассчитанная на 2010-2020 гг, в г.о. Новокуйбышевск формируется ежегодный городской План мероприятий по экологическому воспитанию и просвещению населения, в г.о. Сызрани – план мероприятий «Социально-экологическая реабилитация города».

Система экологического образования в рамках устойчивого развития региона строится на основе следующих подходов [22]:

– непрерывность образовательного процесса;

– интеграция различных ступеней образования;

– практикоориентированность образовательного процесса;

– активное социальное взаимодействие;

– широкая информационная и стимулирующая поддержка.

Непрерывность экологического образовательного процесса в Самарской области обеспечивается через взаимодействие и преемственность образовательных учреждений различных типов и видов на всех ступенях образования: дошкольного, общего, дополнительного, профессионального, а также работой по экологическому просвещению населения. Экологическое образование

нацелено на максимальное включение в решение экологических проблем не только детского населения, но и родительской общественности, а также органов местного самоуправления [12].

В дошкольных образовательных учреждениях Самарской области создаются и используются авторские программы и методические пособия по экологическому воспитанию («Я исследую мир!», МДОУ № 9 г.о. Кинель). Проводятся мероприятия, тематически связанные с народными традициями, праздниками, обычаями (весенний праздник «Жаворонки») [23].

На уровне дошкольного образования работа по экологическому воспитанию ведется как в традиционных формах, так и в инновационных: экспериментирование, моделирование, акции и проекты, конкурсы, групповое обсуждение, презентационное представление результатов исследований, проводятся выставки рисунков плакатов, поделок, мероприятия по озеленению учреждений и территорий, конкурсы различного уровня, включая ежегодный конкурс уголков живой природы (в последнее приняли участие около 100 учреждений), оформление зимних садов. Проводятся конкурсы на лучший дизайн, акции «Украсим землю цветами» и др.

В отдельных дошкольных учреждениях результативность педагогической деятельности оценивается не только по сформированности экологических знаний у дошкольников, но и участия родителей в экологических мероприятиях. С этой целью проводятся выставки совместных рисунков плакатов, макетов, поделок из природного и бросового материала, фотографий на тему «Наши домашние питомцы». Родители привлекаются к участию оформления уголка природы, лаборатории, библиотеки, к участию в природоохранных акциях (уборка территории детского сада и вокруг него, посадка деревьев, изготовление скворечников и кормушек и т.д.).

Также в отдельных учреждениях осуществляется экспериментальная работа по следующим направлениям:

– исследовательская и экспериментальная деятельность в ДОУ,

– интерактивное взаимодействие детей и взрослых в современном дошкольном образовательном пространстве как условие воспитания основ экологической культуры;

– система экологического воспитания, формирующая экологическую культуру и ключевые компетентности детей.

Наиболее интересный опыт педагогов и коллективов дошкольных учреждений Самарской области, работающих в инновационном режиме, представляется на различных конкурсах профессионального мастерства.

В общеобразовательных учреждениях в связи с введением федеральных государственных стандартов формирование основ экологической грамотности у учащихся организуется в рамках урочной и внеурочной деятельности, начиная с начальной школы. Все общеобразовательные программы естественнонаучного профиля в настоящее время включают раздел, направленный на формирование экологической грамотности учащихся. [23].

Большие возможности в этом аспекте дают уроки обществознания, биологии, географии, химии, литературы, технологии. Через урочную деятельность педагогический коллектив формирует у учащихся экологическое мышление, их ответственность за поступки, развивает личность. При этом широко используется исторический и краеведческий материал о природоохранной деятельности [24].

Согласно стандартам в современных воспитательных программах общеобразовательных учреждений содержатся обязательные разделы, направленные на формирование непрерывного экологического здоровьесберегающего образования обучающихся, которые реализуются в рамках внеурочной деятельности [11].



Следует отметить увеличение количества мероприятий экологической направленности, организованных в форме проектной деятельности, которая дает возможность выявлять экологические проблемы конкретных территорий, прорабатывать их не только в теории, но и решать на практике. Например, в общеобразовательных учреждениях Самарской области реализуются различные совместные проекты: «Родник», «Живи, Земля», «Наш урожай», «Сохраним нашу речку», «Чистые берега» и т.п. Систематически в течение учебного года в рамках экологического воспитания школами проводятся акции: «Дом для пернатых», «Покормите птиц зимой», «Моя школа, мой двор, мой город», «День Земли», «Мы в ответе за тех, кого приручили», «Будь лесу другом» и др. Результаты проведенной работы доводятся до сведения родителей, освещаются в школьных газетах, муниципальной прессе, что является важным стимулирующим средством.

Особое внимание уделяется организации исследовательских проектов учащихся по экологической тематике, которые представляются на ежегодных областных научных конференциях учащихся, областных этапах Всероссийских конкурсов. Тематика исследовательских работ учащихся разнообразна и затрагивает важные экологические проблемы региона.

В рамках внеклассной работы проводятся тематические классные часы, беседы, экскурсии, спектакли, викторины, театрализованные представления, праздники, игры. В сельских районах школе отдается предпочтение как месту проведения собраний общественности, встреч с представителями власти, и эти возможности используются для осуществления просветительской работы с родителями по вопросам воспитания бережного отношения к окружающей природе. Эффективна практика закрепления за образовательными учреждениями памятников природы, в летний период организуются экологические туры.

Большую роль в развитии и координации экологического воспитания в режиме интеграции общего и дополнительного образования выполняют учреждения дополнительного образования детей: в более чем 350 детских творческих объединениях эколого-биологической направленности занимаются свыше 6 тыс. учащихся, и этот показатель является стабильным на протяжении последних пяти лет.

Разработана областная целевая программа «Развитие дополнительного образования детей в Самарской области на 2014-2018 годы». В целях повышения качества дополнительного образования данной направленности, увеличения охвата учащихся планируется выделение средств на укрепление материально-технической базы детских творческих объединений, оснащение их современным оборудованием.

Эколого-биологическое направление дополнительного образования координирует в Самарской области государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Самарский областной детский эколого-биологический центр».

Для успешного осуществления экологического воспитания и образования Центр продолжает активно сотрудничать с министерством лесного хозяйства, министерством охраны окружающей среды и природопользования Самарской области, департаментом охоты и рыболовства Самарской области, Институтом экологии Волжского бассейна РАН, Жигулевским государственным биосферным заповедником, национальным парком «Самарская Лука», региональным отделением Общества охраны птиц России, советом ботанических садов Поволжья и Урала, Самарским зоопарком, высшими учебными заведениями (Самарский государственный социально-педагогический университет). Совместно проводятся наиболее значимые областные мероприятия экологической направленности.

В 2012 г. в рамках ведомственной целевой програм-

мы «Одаренные дети Самарской области» на 2011-2013 гг. на базе Центра было обеспечено создание и оснащение областной детской микробиологической лаборатории.

Центр работает по семи социально-педагогическим программам («Школьные лесничества», «Зверье мое», «Дом, где согреваются сердца» (Организация экологической работы с детьми с ОВЗ), «Учебно-исследовательская и проектная деятельность учащихся», «Растениеводство и основы сельского хозяйства», «Аранжировка, цветоводство и фитодизайн», «Моя Малая Родина», в реализации которых участвуют учащиеся всех образовательных округов нашего региона), организует экологическую работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, семинары, круглые столы, педагогические советы, открытые практические занятия, мастер-классы, региональные конкурсы, в том числе на Всероссийских конкурсах, на которых ученики достойно представляют наш регион (юниорский лесной конкурс «Подрост», национальный юниорский водный конкурс в Москве, конкурс детского творчества «Зеркало природы», детский экологический форум «Зеленая планета», акции «Летопись добрых дел», олимпиады по экологии).

В летний период Центром организуются областные экологические смены, в которых принимают участие около 200 школьников со всей области ежегодно. Детский оздоровительный лагерь расположен на территории национального парка «Самарская Лука». В рамках смены проходят три важных мероприятия областного значения: областной слет юных экологов «Экотропы», областной КВН-фестиваль «Э-ХО» («Экологическая Хоровод»), областная летняя экологическая школа. Летом 2014 г. областная экологическая смена была посвящена 30-летию Национального парка Самарская Лука.

В регионе сохранились и успешно действуют 56 школьных лесничеств, объединяющих более 900 юных лесников, которые под руководством специалистов лесного хозяйства занимаются восстановлением лесных угодий на закрепленном участке лесохозяйственного предприятия. Ежегодно проводятся слеты юных лесоводов «Друзья леса», совместно с департаментом лесного хозяйства Министерства лесного хозяйства, охраны окружающей среды и природопользования Самарской области.

В работе с детьми используются различные формы: в Доме творчества детей и молодежи г.о. Сызрани имеется музей природы, в Шенталинской школе – музей леса, в ряде учреждений имеется эко-видео клуб, функционируют научные общества учащихся, мини зоопарк, различные лаборатории.

Большую роль в формировании экологической культуры населения играет активное использование общественного ресурса, инициатив детского и взрослого населения [16].

В системе образования это:

- школьные экологические отряды,
- добровольческие бригады по озеленению территорий,
- детские школьные организации экологического профиля (Детская школьная организация «Эколог» Кротовской СОШ Кинель-Черкасского района. У организации имеется своя атрибутика: флаг, гимн, форма одежды. Организация насчитывает в своих рядах более 100 учеников),
- детское экологическое движение («Юные спасатели природы» в г. Новокуйбышевск, Тольяттинская городская детско-молодежная общественная организация «Экосодружество»).

Для усиления образовательного и воспитательного эффекта многие мероприятия посвящаются памятным датам и являются демонстрацией конкретных результатов природоохранной деятельности. Например, в рамках празднования 65-летия Победы в Великой

Отечественной войне была проведена областная акция «65 деревьев Победы», в которой приняли участие свыше 5 тыс. школьников, высадивших аллеи памяти. В 2016 г. многие мероприятия проводились в рамках празднования 165-летия Самарской губернии, а также были посвящены 30-летию катастрофы на Чернобыльской АЭС. В связи с этой датой во многих школах области прошли единые уроки, были оформлены музейные экспозиции, высажено около 10 тыс. деревьев. Всего в мероприятиях, посвященных значимым событиям, уже приняли участие более 20 тыс. учащихся из всех муниципальных образований Самарской области.

В различных экологических акциях нередко инициаторами выступают студенты учреждений высшего образования, например, принимают участие в субботниках по очистке и благоустройству территорий, в экологических добровольческих акциях «Чистая земля», «Весенний лес» и др.

Молодежные инициативы являются важным компонентом развития экологического образования. В связи с этим министерством образования и науки Самарской области поддерживается инициатива Молодежного Правительства Самарской области, предложившего к реализации проект «Я и мир», который предполагает создание сети молодежных экологических штабов под руководством областного экологического штаба. Проект носит практикоориентированный характер и начал реализовываться с 2011 г.

Также в вопросах совершенствования экологического образования и воспитания министерство сотрудничает с комиссиями Общественной палаты Самарской области. По инициативе Общественной палаты в целях экологизации сознания учащихся в школах апробируются предметные сборники поурочных заданий «Экологические капельки». Данная методика была представлена ее авторами на встрече с представителями неправительственных экологических организаций Президенту Российской Федерации В.В. Путину.

Профессорско-преподавательский состав учреждений высшего образования, например, Самарского государственного социально-педагогического университета, участвует в обучающих семинарах по вопросам экологизации учебных программ, экологическому воспитанию и просвещению, организации научно-исследовательской работы учащихся.

В Волжском университете им. В.Н. Татищева (Тольятти) с 1995 г. готовятся инженеры-природопользователи, которые могут занимать должности, требующие высшего профессионального образования, согласно действующему законодательству Российской Федерации: эколога, младшего научного сотрудника (по рекомендации вуза), инженера, инженера по охране окружающей среды, стажера-исследователя в области экологии, экономиста-природопользователя, научного редактора, инженера-исследователя и др.

В этой связи, одним из вариантов дальнейшего развития Самарской области как экологически-благоприятного региона является консолидация всех «экологических» сил вокруг Института экологии Волжского бассейна Российской академии наук – единственного на Средней Волге академического центра, где активно работают высококвалифицированные эксперты по различным вопросам, связанным с проблемой устойчивого развития, изучением и сохранением ландшафтного и биологического разнообразия экосистем различного масштаба, а также другим проблемам общей биологии и экологии [25].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Самарская область является регионом с эффективно функционирующей системой экологического образования, характеризуется открытостью, готовностью к сотрудничеству, уделяя достаточно внимания анализу социальных, экологических и нравственных аспектов концепции устойчивого

развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Декларация Рио-де-Жанейро по окружающей среде и развитию // Организация Объединенных Наций, г. Рио-де-Жанейро, 14.06.1992 г.
2. Конвенция Европейской экономической комиссии ООН «О доступе к информации, участию общественности в принятии решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды», г. Орхус, Дания, 25.06.1998 г.
3. Розенберг Г.С., Черникова С.А., Краснощек Г.П., Крылов Ю.М., Гелашвили Д.Б. Мифы и реальность «Устойчивого развития» // Проблемы прогнозирования, 2000. № 2. С. 131-154.
4. Gore A. Earth in the Balance. Ecology and the human spirit. N.Y.: Plume, 1992. 408 p.
5. Сулова Л. А. Формирование экологического сознания учащихся в условиях учебно-воспитательного процесса // Наука, образование, общество, 2006. № 5.
6. Степанов С.А. Экологическое образование для устойчивого развития как важное направление модернизации высшей школы России: автореферат дис... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Степанов Станислав Александрович. Москва, 2011. 57 с.
7. Смалева П.Г. Роль экологического образования в реализации концепции устойчивого развития на глобальном и региональном уровнях (на примере Томской области) // Вестник Томского государственного педагогического университета. Изд-во: Томский государственный педагогический университет (Томск), 2009. С. 97-101.
8. Муртазалиева Б. Н. Экологическое воспитание: сущность, задачи, значение // Вести республики, 2007. № 113, 9 августа 2007 г.
9. Горшков В.Г., Кондратьев К.Я., Лосев К.С. Глобальные экологические перспективы // Мир науки. Т.36. № 4. 1992. С. 8-11.
10. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь Разума. М.: Языки рус. культуры, 2000. 224 с.
11. Воспитание экологической культуры во внеурочной деятельности учащихся: методическое пособие / сост. Н.В. Пудовкина, Г.И. Рабочев, Д.В. Романов, Г.В. Сычева. Самара: Изд-во Самарск. гос. с.-х. академии, 2007. 162 с.
12. Массовые экологические мероприятия как неотъемлемая составляющая при формировании экологической культуры / под ред. М.В. Медведевой. М.: Изд-во АНО «Центр содействия социально-экологическим инициативам атомной отрасли, 2011. 316 с.
13. Экологический мониторинг: Состояние окружающей среды Томской области в 2007 году / гл. ред. А. М. Адам, департамент природных ресурсов и охраны окружающей среды ТО, ОГУ «Облкомприрода» администрации ТО. Томск: Графика, 2008. 148 с.
14. Конституция Российской Федерации: Принята всенарод. голосованием 12.12.1993 г., официальное издание, изд-во «Юридическая литература», Администрация Президента Российской Федерации, 1997. 64 с.
15. Федеральный закон Российской Федерации «Об охране окружающей среды» № 7-ФЗ: принят Гос. Думой 20.12.2001 г.
16. Формирование экологической культуры подростков из опыта работы регионов России / под ред. Медведевой М.В. М.: Изд-во ИКАР, 2009. 304 с.
17. Розенберг А.Г., Кудинова Г.Э. Обзор моделей экологического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 176-180.
18. Искендерова С.М. Экологическое образование как первичная стадия решения экологических проблем // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 89-95.
19. Семенов А.А., Соловьева В.В. Структура и содержание магистерской программы «Экология» // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 109-111.

20. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26-29.

21. Законодательное обеспечение экологического образования и формирование экологического сознания // Международная конф., решение Совета Федерации Федерального Собрания РФ, 23.03.2006.

22. Приказ от 09.01.2007 г. № 5 «Об утверждении Стратегии развития непрерывного экологического образования и просвещения населения Томской области на 2006–2010 гг.

23. Козлов В.А., Поршнева С.И., Рожек И.В., Осипова И.А., Ширяева О.И. Система экологического образования в Самарской области // Экологический сборник 5: Труды молодых ученых Поволжья Международная научная конференция. под ред. С.А. Сенатора, О.В. Мухортовой и С.В. Саксонова, 2015. С. 167-171.

24. Эколого-образовательные проекты как средство социализации подрастающего поколения: Материалы VI Всерос. науч.-методич. Семинара. СПб: «Крисмас +», 2008. 423 с.

25. Саксонов С.В., Ужамецкая Е.А., Сенатор С.А. Социально-педагогическое партнерство в Тольятти: взгляд эколога // Содружество. Сотворчество. Сб. материалов науч.-практ. конф. (27 апреля 2011 г.) НИД ТФ УРАО 1(6) / под общ. ред. д-ра пед. наук Грохольской О.Г. и д-ра пед. наук Канаева Б.И. М.; Тольятти, 2011. С. 63-73.

***Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ «Волжские земли в истории и культуре России» (грант № 16-16-63003)***

Статья поступила в редакцию 08.07.2017.

Статья принята к публикации 25.09.2017.

УДК 378.147: 811.1

## ГРУППОВАЯ ДИСКУССИЯ – УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ СТЕПЕНИ КРЕАТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2017

**Сидакова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков

*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, дом 46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Аннотация.** Задача иноязычного образования в целом состоит в обучении владению иностранным языком, применении его для решения профессионально-производственных задач, межличностной коммуникации с носителями языка в пределах, обеспечивающих взаимопонимание партнеров по бизнесу. В статье актуализируется вопрос подготовки и проведения групповой дискуссии как метода интерактивного обучения иностранному языку. Групповая дискуссия, используемая на учебных занятиях по иностранному языку, способствует расширению информационного поля студентов, содержит в себе множество дидактических приемов и реализует педагогические возможности на всех уровнях. Метод дискуссий универсален для изучения языка, так как позволяет интегрировать лингвистические, общекультурные и научные компетенции студентов. Цель групповой дискуссии, являющейся моделью предметных и социальных отношений, состоит в сочетании взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновении различных точек зрения, индивидуальных позиций. В вузовском обучении могут использоваться любые виды дискуссии: ролевые и деловые игры, «круглые столы» и др. В качестве материала для дискуссии также может быть представлен короткий видеофильм на иностранном языке. Эффективность метода групповой дискуссии заключается в том, что она дает возможность сосредоточить внимание обучаемого и на языке, и на исследуемой проблеме, перемещать акцент с лингвистического аспекта на содержательный, увеличивать объем нового знания и культуру мышления, а, следовательно, повышать степень креативности иноязычного обучения.

**Ключевые слова:** групповая дискуссия, иностранный язык, межкультурная коммуникация, дидактические свойства, интерактивные технологии, обсуждение, виды дискуссий, ролевые игры, видеофильмы, креативность иноязычного обучения, эффективность образовательного процесса.

## GROUP DISCUSSION – UNIVERSAL METHOD TO INCREASE DEGREE OF CREATIVITY IN TRAINING FOREIGN LANGUAGE

© 2017

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the foreign languages chair

*North Ossetian State University after K. L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, street Vatutina, 46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Abstract.** The task of foreign-language education in general is to teach foreign language, apply it for solving professional and production problems, and interpersonal communication with native speakers within the limits that ensure mutual understanding of business partners. The article actualizes the issue of preparing and conducting a group discussion as a method of interactive teaching of a foreign language. The group discussion used in the foreign language classes helps to expand the information field of students, contains a lot of didactic techniques and implements pedagogical capabilities at all levels. The method of discussions is universal for language learning, as it allows to integrate the linguistic, general cultural and scientific competencies of students. The purpose of the group discussion, which is a model of objective and social relations, is the combination of a complementary dialogue and discussion-dispute, the clash of different points of view, individual positions. Any kind of discussion can be used in university education: role-playing and business games, round tables, etc. A short video in a foreign language can also be presented as a discussion material. The effectiveness of the group discussion method is in the fact that it enables the student to focus on both the language and the problem under study, to shift the emphasis from the linguistic aspect to the meaningful one, to increase the volume of new knowledge and the culture of thinking, and, consequently, to increase the degree of creativity of foreign-language instruction.

**Keywords:** group discussion, foreign language, intercultural communication, didactic properties, interactive technologies, discussion, types of discussions, role games, video films, the creativity of foreign language teaching, the effectiveness of the educational process.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Сегодня наиболее перспективным в системе высшего профессионального образования считается изучение иностранного языка. В условиях модернизации высшей школы в процессе формирования профессиональной компетентности студентов изменяются ориентиры и методические подходы к обучению иностранным языкам, актуализируется необходимость создания инновационных технологий, имеющих практическую направленность. Живой язык изучается в неразрывной связи с политикой, экономикой, культурой страны и, как следствие, формирование межкультурной коммуникативной компетенции становится основным требованием в обучении иностранным языкам. Это необходимо для квалифицированной информационной и творческой деятельности будущего специалиста, для достижения реального, практического результата – способности извлекать необходимую информацию из иноязычных источников, применять ее для решения профессионально-производственных задач, коммуницировать с носителями языка в пределах, обеспечивающих взаимопонимание партнеров по бизнесу.

Межкультурная компетенция реализуется в воспри-

ятии различных взглядов на мир и на социум, восприятию чужеродных обычаев и традиций. Задача педагога заключается не только в исключительном обучении владению иностранным языком, но и в подготовке будущих специалистов к межкультурным контактам, признанию и принятию культурного многообразия других стран, способности открывать с помощью иностранного языка новую культуру, возможности видеть мир по-новому.

Достоинством коммуникативного обучения является возможность за короткое время передать большой объем информации, применять на практике полученные знания и умения по иностранному языку. А за счет информативной насыщенности занятий и разнообразия методических форм их проведения достичь интеллектуального и профессионального уровня студентов. Использование новых технологий и новых методик в обучении иностранным языкам показали целесообразность применения групповых форм в организации работы студентов.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор.* Психологические исследования и дидактические методы обучения иностранным языкам М.Л. Вайсбурда [1], Л.С. Выготского [2],

Н.Д. Гальсковой [3], В.В. Давыдова [4], Е.Н. Зарецкой [5], И.А. Зимней [6], А.А. Леонтьева, И.Г. Морозовой [7], Л.В. Мурзенко [8], Е.И. Пассова [9], Е.С. Полат [10] и других [11-14] показали эффективность получения полноценных иноязычных знаний обучаемых и обязательных условий работы с помощью групповых форм организации обучения.

В частности, А.А. Леонтьев отмечает, что освоение норм рационального речевого общения, правил ведения дискуссий формирует ответственное отношение к речи, что является одним из важнейших требований, предъявляемых к современному специалисту в любой области деятельности. Также формирование дискуссионных и аргументативных умений необходимо для полноценного развития коммуникативной и интеллектуальной самостоятельности личности [15].

В целом, исследования ученых и методистов в области обучения иноязычному общению сводятся к следующему: в дискуссии, являющейся моделью предметных и социальных отношений, член группы может научиться конкретно выражать свои мысли и идеи, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию противника. В такой работе человек получает возможность для целеобразования и целеосуществления, т.е. построения собственной деятельности, что обуславливает высокий и продуктивный уровень его интеллектуальной личностной активности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Важнейшим показателем современного образования является перемещение акцентов в обучении иностранным языкам на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения дискуссий. Речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе коммуникации, об одном из наиболее оптимальных стратегических приемов – использовании коммуникативных технологий: активных и интерактивных методов обучения иностранным языкам [16;17].

Активные методы обучения – это методы, которые побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом [18-22]. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена не столько на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, сколько на самостоятельное овладение обучаемыми знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Интерактивные технологии обучения – это такая организация учебного процесса, важнейшей особенностью которой понимается способность человека работать в сотрудничестве, коллективно разрешать проблемные ситуации, совместно обсуждать возникшие вопросы, но в то же время интерпретировать ситуацию по-своему и конструировать собственные действия.

Специфика дисциплины «Иностранный язык» указывает на необходимость активизации познавательной речевой деятельности обучаемых, т.е. создание таких педагогических условий, при которых была бы возможна совместная учебная деятельность для формирования профессиональных и иноязычных компетенций и совершенствования коммуникативных навыков, для создания стабильного психологического климата. Это означает, что все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, что позволяет не только получать новое знание, но и формировать собственно познавательную деятельность, направленную на достижение конкретных целей:

- повышение эффективности образовательного процесса, интенсификация обучения и, как следствие, достижение высоких результатов;
- усиление мотивации к изучению дисциплины (в данном случае, иностранного языка);

- формирование и развитие профессиональных навыков обучаемых;
- совершенствование коммуникативных навыков средствами иностранного языка;
- выработка навыков анализа и конструктивной деятельности;
- развитие навыков самостоятельного поиска и переработки информации;
- творческий подход, самореализация, самоопределение в работе студентов;
- определение категории студентов с ярко выраженной индивидуальностью.

Личностно ориентированные технологии и в активных, и в интерактивных формах обучения ставят во главу угла всей образовательной системы личность обучающегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных условий его развития, реализации его природных потенциалов. Вышеизложенные принципы мы используем для проведения презентаций, круглых столов, кейс-заданий, просмотров видеороликов, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, работы с поэтическими текстами и др. [23].

Одной из наиболее эффективных форм интерактивного обучения иностранным языкам признается групповая дискуссия.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Дискуссия в общепринятом смысле (от латинского *discussio* – я исследую) – это публичное обсуждение какого-либо вопроса группой людей или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями. Ее существенными чертами являются следующие: решение профессиональных задач, имеющих нестандартный подход, творческий конструктивизм, сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций, решений, достижений. Под дискуссией может пониматься обсуждение спорного вопроса, основанное на искусстве рассуждать и излагать свои мысли соответственно законам разума, а также форма научного общения и получения нового знания.

Возможности дискуссий очень обширны и многообразны. Они используются там и тогда, где наука или практика не выработала единой точки зрения, где существуют различные школы, подходы, направления. Они являются обязательным атрибутом взаимодействия разных исследователей. В подготовке специалистов в высшей школе дискуссии выполняют функцию формирования научного сознания, развития личностной позиции и ответственности за результаты научно-исследовательских изысканий, совершенствования умений и навыков общения и взаимодействия внутри профессионального сообщества. Обращение к дискуссионным методам повышает степень креативности учебного процесса, благотворно влияет на умы и сердца молодых людей способствует развитию их сознательности и ответственности.

Групповую дискуссию целесообразно использовать при обучении иностранному языку, применяя ее и как метод, и как форму, в качестве одного из элементов интерактивного обучения. В вузовском образовании могут быть использованы любые виды дискуссии. Обращение к этому методу эффективно тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого и на языке, и на проблеме, а также возможность перемещать акцент с лингвистического аспекта на содержательный.

Для подготовки, проведения и участия в дискуссии на иностранном языке, необходимо обладать определенным набором языковых компетенций, включающих как интеллектуальные умения, так и навыки речевой деятельности. Такой способ общения универсален для изучения языка, так как позволяет интегрировать все языковые и социокультурные знания студентов, ставит перед обучаемым целью быть творцом, субъектом познавательной активности [24].

Учебные групповые дискуссии часто используют в языковых вузах в качестве контроля знаний студентов и достижения более высокого уровня эффективности обучения. Возможности метода групповой дискуссии обширны: моделирование (совокупность приемов, построение гипотез, сравнение), логический анализ, выработка группового решения, пополнение объема теоретических знаний, практическое применение языковых навыков и умений строить высказывания на иностранном языке, методика сотрудничества и др.

Образовательной целью данной технологии является формирование навыков, необходимых для успешного проведения дискуссии на иностранном языке и участия в ней. Умения корректно формулировать вопросы и отвечать на вопросы собеседников, правильно воспринимать информацию, отстаивать собственную позицию, во многом зависят от аналогичных умений и навыков преподавателя и его способности передавать знания обучаемым. Выделим наиболее существенные принципы проведения дискуссии:

- профессионально-ориентированный подход в подготовке дискуссии;
- формулировка цели и последовательное определение задач;
- соблюдение основной темы дискуссии и проблемы, предложенной для обсуждения;
- выражение собственной позиции;
- единство и взаимосвязь суждений по заданной тематике;
- аргументирование своей точки зрения;
- грамотное сопоставление своих аргументов с высказываниями оппонентов;
- проявление толерантности к другим мнениям;
- корректное вступление в разговор или завершение выступления;
- соблюдение грамматических правил и стилистических норм иноязычной речи в процессе проведения дискуссии.

Следует отметить, что проблема повышения интереса и эффективности обучения иностранному языку требует от педагога нового подхода к ее решению, в частности, разработки более совершенных организационных форм и методических приемов иноязычного обучения, развития умения студентов работать самостоятельно, смещения акцента с активной деятельности преподавателя на активную деятельность обучаемых. Предоставляется возможность использовать приобретенные языковые навыки в новых реальных ситуациях. Применение методики групповой дискуссии повышает интерес к изучению иностранного языка путем развития внутренней мотивации, при помощи переноса центра процесса обучения с педагога на студента.

Методика подготовки и проведения групповой дискуссии по избранной тематике на иностранном языке включает в себя несколько этапов и вводную часть.

Вводная часть – важный и необходимый элемент, преддверие любой дискуссии, так как участникам необходим интеллектуальный и эмоциональный настрой на предстоящее обсуждение. Накануне тематической дискуссии, ее участникам могут быть предложены аутентичные или адаптированные (по выбору) тексты для чтения, комплекс вопросов для обсуждения и/или другие учебные материалы. Варианты организации вводной части могут быть различными.

Первый этап организации дискуссии – подготовительный. Подготовка заключается в выборе вида дискуссии, темы для дискуссии, затем следует этап отбора и разработки материалов. При выборе вида дискуссии следует обращать внимание на уровень языковой подготовки студентов. Если уровень не достаточно высокий или дискуссия вводится впервые в учебный процесс, то целесообразно начать с ролевых игр, так как главный признак ролевой игры – это роли, которые предстоит реализовать в ходе решения какой-либо проблемы [25;26].

Такой вид дискуссии предполагает рассуждение в определенных рамках, согласно выбранной роли и тематике, что позволяет участникам даже с низким уровнем языковой подготовки успешно вести диалог. На более поздних этапах обучения можно вводить такой вид дискуссий как «круглый стол», так как этот вид является более свободным и не предполагает жестких ограничений.

Следующий этап – выбор конкретной темы. Как правило, тема дискуссии должна соответствовать теме изучаемого текущего материала на иностранном языке для достижения главной цели – формирования лингвистических и профессиональных умений и навыков. Рекомендуется выбирать актуальные темы, чтобы приблизить ситуацию на занятии к реальному общению. Также необходимо отметить, что в основе дискуссии должна лежать проблема, вокруг решения которой и разворачивается обсуждение участников [27].

Этап отбора и разработки материала включает в себя поиск материалов по выбранной теме. Обычно такие тексты содержат описание проблемной ситуации, которую предстоит разрешить.

К примеру, в одной из студенческих групп факультета Географии и геоэкологии ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» мы предложили тему групповой дискуссии на французском языке: *La protection de l'environnement en France* (Защита окружающей среды во Франции). Тема была выбрана не случайно. Прежде всего, проблемы экологической защиты актуальны сегодня во всем мире. Кроме того, наименование факультета и его предназначение обязывают не только к изучению соответствующих дисциплин, но к проведению различного рода мероприятий, связанных с вопросами защиты и охраны живой природы, проблемой загрязнения и очищения атмосферы и т.д. При обучении иностранному языку студентов указанного факультета одной из основных задач преподавателей является донести до обучаемых важнейшую экологическую проблему также и на изучаемом языке, повысить эффективность психологического воздействия на них через аутентичные профессионально-ориентированные материалы. Это тексты, комплексы упражнений с употреблением специфической лексики, диалоги и учебные мероприятия в интерактивном формате.

В частности, мы предложили студентам подготовить для обсуждения на групповой дискуссии следующие вопросы (по выбору) на французском языке по заданной тематике: *La politique de la France en matière d'environnement* (Политика Франции в области окружающей среды), *La pollutions et la protection de la nature* (Загрязнения и защита природы), *La pollution nucléaire* (Ядерные загрязнения), *L'eau – ressource naturelle* (Природные запасы воды), *La forêt – richesse principale de la France* (Лес – главное богатство Франции), *La protection de la faune de la France* (Охрана фауны Франции). Предварительная подготовка, позволяющая использовать как справочную литературу, так и материалы из сети Интернет, заключается в составлении небольших сообщений, вопросов по теме, ответов на предполагаемые вопросы собеседников, подбора и составления словаря специальной узко-профессиональной лексики. Располагая обработанным материалом, члены группы свободно могут вступать в полемику, поддерживать беседу, возражать, опровергать неточные факты, находить способы решения проблемы, реализовывать свой творческий потенциал.

В качестве материала для дискуссии может выступать и короткий видеофильм или видеофрагмент на иностранном языке, тематику которого можно сообщить участникам дискуссии. Это поможет студентам подготовиться к предстоящему просмотру, заранее поразмышлять о заявленной теме, ознакомиться с имеющейся информацией по теме дискуссии и видеофильма, создать для себя общее представление о проблеме для обсуждения.

Просмотр видеофильма на иностранном языке по изучаемой тематике с использованием аутентичных материалов представляет собой уникальную возможность извлечь необходимую информацию, ибо только создание реальных и воображаемых ситуаций общения с носителями языка может способствовать постижению живой иноязычной культуры; индивидуализации обучения и мотивированности речевой деятельности обучаемых. Одним из достоинств видеофильма является его эмоциональное воздействие на зрителя, перед которым стоит задача осознания реальных и воображаемых ситуаций. Аудио и видеоматериалы позволяют услышать реальную аутентичную речь на изучаемом языке, ощутить и понять иноязычную культуру, погрузиться в мир иного языкового пространства. Поэтому внимание должно быть направлено на формирование у обучающихся личностного отношения к увиденному. Использование видеофильма помогает также развитию различных сторон психологической деятельности обучающихся, и прежде всего внимания и памяти, оказывающих положительное воздействие на усвоение иноязычного материала, в особенности на запоминание лексики и стилистических штампов. Просмотр фильма или видеоролика побуждает обучаемых к созданию диалоговых ситуаций, обсуждению сюжета и личных впечатлений, повышает уровень креативности в выполнении последующих заданий [28].

В процессе проведения групповой дискуссии (равно же, как и после просмотра видеофильма и его обсуждения) руководитель может задавать вопросы участникам разговора, создавать условия для повышения активности аудитории, заострять внимание на различных точках зрения, противоречиях, разногласиях в суждениях выступающих, обобщать итоги выступающих и т.д.

Практика проведения групповой дискуссии способна выявить категорию студентов с ярко выраженной индивидуальностью, имеющих навыки так называемого лидерства, владеющих иностранным языком на более высоком уровне, проявляющих креативность и грамотность в выполнении конкретных заданий или в управлении проектами. Лидер может руководить процессом, подготовкой и проведением группового проекта или дискуссии, распределять обязанности между членами группы в соответствии с их способностями и языковыми навыками, быть организатором, генератором идей, первым помощником преподавателя или заменять его в необходимых ситуациях.

Данный метод интерактивного обучения, обеспечивающий не только увеличение объема знаний и умений, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности.

Учебные групповые дискуссии на иностранном языке и другие лингвистические проекты дают мощный импульс для стимула в изучении языка, поддерживают интерес к предмету, развивают интеллектуальную и творческую деятельность обучаемых, формируют навыки грамотной иноязычной речи благодаря регулярной практике общения на живом языке.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Актуальность данной проблемы видится в том, что в сфере будущей профессиональной деятельности многое зависит от умений специалиста реализовать себя через общение, свободно и критически мыслить, управлять коллективом. Групповая дискуссия, используемая на учебных занятиях, способствует расширению информационного поля студентов, выработке коммуникативных навыков. Данная методика активизирует истинное обучение, потому что она личностно ориентирована, содержит в себе множество дидактических подходов, отвечает педагогическим целям на всех уровнях, приносит удовлетворение обучаемым,

видящим продукт своего собственного труда.

Применение этого метода в совокупности с другими исследовательскими методиками дают возможность подготовить думающего и грамотного специалиста, компетентного в различных областях знаний, способного ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках и готового к открытому и конструктивному диалогу с коллегами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке.– Обнинск: Титул, 2001.– 127 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология.– М.: АСТ: Астрель Люкс, 2005.– 671 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для вузов.– М.: Издательский центр «Академия», 2008.– 336 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.– М.: Педагогика, 1986.– 240 с.
5. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. 4-е изд. – М.: Дело, 2002.– 480 с.
6. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе.– 1991.– №3.– С.9.
7. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика.– 2010.– № 1.– С. 25-35.
8. Мурзенко Л.В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена.– СПб., 2010.– № 121.– С.197–201.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: учебное пособие.– М.: Просвещение, 1985.– 208 с.
10. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ.– 1991, № 2.
11. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.
12. Ясаревская О.Н., Ясаревская Д.П. Использование технологии продуктивного чтения при обучении иностранному языку студентов направления IT // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 121-124.
13. Гиренок Г.А. Понятие и выбор методов обучения иностранному языку курсантов ведомственного вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 22.
14. Бульдина И.А. Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 9-12.
15. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования».– М.:Рото-Принт, 1998.– 24 с.
16. Сидакова Н.В. Качество иноязычного обучения – важнейший системообразующий фактор высшего образования // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова.– 2014.– Т.20 – №4.– С. 189-192.
17. Сидакова Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал.– 2016.– Т.5.– №3(16).– С. 185–189.
18. Гоева В.В., Миронов К.Е. Использование активных и интерактивных методов обучения при изучении технических дисциплин в вузах // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 11-15.

19. Ощепкова О.В. Лекция как активная форма вузовского обучения // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 123-125.

20. Еремина Н.Ю. Применение активных форм обучения в преподавании психологических дисциплин // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 49-57.

21. Ефремкина И.Н. Инновационные методы обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов (на примере психологии) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 74-80.

22. Ризаева Г.А. Традиционные и новые методы обучения в преподавании истории Азербайджана в общеобразовательных школах // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 181-184.

23. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках инновационного образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2014.– №1(16).– С.196–199.

24. Лашина Е.Н. Дискуссия как метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.).– М.:Буки-Веди, 2016.– С. 61–63.

25. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам – М.: Высшая школа.– 1988.– 328 с.

26. Теслина О.В. Проектные формы работы на уроке английского языка // ИЯШ.– 2002.– № 3.– С 41.

27. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению: Методическое пособие для преподавателей иностранных языков.– М.: Высшая школа. Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской».– 2008.– 144 с.

28. Сидакова Н.В. Аутентичный аудиовизуальный материал как дидактический прием в обучении французскому языку студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал.– 2016.– Т.5.– №2(15).– С. 185–188.

*Статья поступила в редакцию 27.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ

© 2017

**Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»**Смирнова Жанна Венедиктовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Технологий сервиса и технологического образования»**Трутанова Александра Валерьевна**, магистрант*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье определено, что благодаря обучению, выстраиваемому на электронных платформах, формируется качественно новый творческий потенциал студентов. Было выделено, что профессиональная компетенция в рассматриваемом случае считается интегральной характеристикой личности, которая определяет ее способность и готовность к профессиональной деятельности. В статье приведены основные этапы, которые проходят студенты для решения поставленной научной задачи. К ним относятся: постановка проблемы, изучение теории, сбор материалов, анализ и обобщение материалов, подбор методики исследования, практическое овладение методикой, подведение итогов, рефлексия. Однако, прохождение этих этапов в электронной среде приобретает свои особенности. Мы рассматриваем как наиболее часто используемую электронную платформу Moodle, поэтому будем основываться на элементах, предлагаемых этой средой. Для организации научно-исследовательской деятельности студента в электронной среде можно воспользоваться следующими инструментами: электронный курс, тест, глоссарий, форум, видеоконференция, семинар, вебинар. Инструментом «семинар» можно воспользоваться для оценивания курсовой работы, статьи, доклада одних студентов другими по заданным критериям. С помощью инструментов «опрос» и «анкета» можно определить, удобен ли студентам какой-либо определенный вид работы. Полезность и информативность вебинаров обусловлена тем, что данная функция позволяет пригласить для обсуждения работы много ученых, в том числе и зарубежных преподавателей, которые могут поделиться необходимым опытом. Также в статье выделены функции научно-исследовательской деятельности бакалавров: образовательная, организационно-ориентационная, аналитико-корректирующая, мотивационная, развивающая, воспитывающая.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, бакалавр, студент, профессиональное обучение, электронная среда, профессиональные компетенции, Moodle, семинар, видеоконференция, форум, вебинар, глоссарий, тест.

ORGANIZATION OF SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY OF THE BACHELOR OF PROFESSIONAL  
TRAINING IN THE ELECTRONIC ENVIRONMENT

© 2017

**Vaganova Olga Igorevna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems»**Smirnova Zhanna Venediktovna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the department of «Technology of Service and Technological Education»**Trutanova Alexandra Valerievna**, graduate student*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Abstract.** The article specifies that due to the training built on electronic platforms, a qualitatively new creative potential of students is formed. It was pointed out that the professional competence in this case is considered an integral characteristic of the personality, which determines its ability and readiness for professional activity. The article describes the main stages that students are taking to solve the scientific task. These include: setting the problem, studying the theory, collecting materials, analyzing and summarizing materials, selecting research methods, practical mastery of methodology, summarizing, reflection. However, the passage of these stages in the electronic environment acquires its own characteristics. We view it as the most frequently used electronic platform for Moodle, so we will base on the elements offered by this environment. To organize the research activities of the student in the electronic environment, you can use the following tools: e-course, test, glossary, forum, videoconference, seminar, webinar. The “seminar” tool can be used to evaluate the course work, article, report of some students by other criteria. Using the tools “survey” and “questionnaire” you can determine whether students are comfortable with any particular type of work. Usefulness and informativeness of webinars is due to the fact that this function allows you to invite many scientists, including foreign teachers, who can share the necessary experience for discussion of the work. Also in the article are highlighted the functions of research activity of bachelors: educational, organizational-orientational, analytical-correcting, motivational, developing, educating.

**Keywords:** research, bachelor, student, vocational training, electronic environment, professional competence, Moodle, seminar, videoconference, forum, webinar, glossary, test.

Научно-исследовательская деятельность является неотъемлемой частью становления профессионала, это важнейшее средство повышения качества подготовки студентов, которые творчески применяют достижения научно-технического прогресса на практике. В процессе освоения программ бакалавриата, научная деятельность для обучающегося представляет важную составляющую, ведь она направлена на формирование ценностного отношения к научным исследованиям, опыта их проведения. А в связи с продвижением технологий в сторону компьютеризации образовательного процесса, научно-исследовательская деятельность плавно переходит в дистанционное пространство, что вызывает актуальность рассмотрения вопроса о построении исследовательской деятельности студентов в виртуальном

пространстве.

Новые технологии увеличивают количество ресурсов и услуг, дающих доступ к необходимой информации, вследствие чего, появляются условия для формирования единого глобального информационного и образовательного пространства, что преобразует всю систему образования целиком [1].

Благодаря обучению, выстраиваемому на электронных платформах, формируется качественно новый творческий потенциал студентов, поскольку современная молодежь достаточно давно приобщена к работе с компьютерными технологиями вне учебной деятельности, и как следствие учебный процесс становится для нее более привлекательным, а это в свою очередь способствует более эффективному развитию научного творчества

и повышает качество обучения, заставляет совершенствоваться в соответствии с развитием науки и техники, создает новые формы взаимодействия внутри научного сообщества [2].

Научная деятельность в электронной среде ведется на данный момент активно и преимущества такой работы очевидны, однако технологии развиваются быстро и учебным заведениям приходится также активно реагировать на этот процесс и адаптироваться под него, вот почему возникает необходимость в постоянных дополнениях и реорганизациях научной-исследовательской деятельности в электронной среде [3].

В связи с этой сложностью, научная деятельность для будущих преподавателей выходит на новый уровень. Их подготовка является многогранным процессом формирования профессиональных компетенций [4].

Профессиональная компетенция в данном случае считается интегральной характеристикой личности, которая определяет ее способность и готовность к профессиональной деятельности. Современному специалисту – преподавателю профессиональной школы, необходимо владеть не только фундаментальными знаниями, но и навыками творческого решения профессиональных задач, уметь быстро адаптироваться в быстро изменяющихся условиях [5].

Целью исследовательской деятельности в образовании является приобретение студентами навыка исследования как универсального способа освоения действительности [6]. Сформировать этот навык можно лишь грамотно мотивировав студента к учебной деятельности и активировав его личную творческую позицию.

Недостаточность мотивации относится к основным причинам отсутствия у студентов навыков учебно- и научно-исследовательской деятельности. Также сюда относятся:

- непонимание значимости научно-исследовательской деятельности;
- неумение видеть и выделить проблему;
- неумение выделять противоречия;
- неумение выстроить логику исследования;
- фрагментарность самоанализа научной работы;
- неумение работать с научной литературой;
- неумение презентовать подготовленный материал на защите научного исследования [7].

Определим функции научно-исследовательской работы.

Функции научно-исследовательской работы студентов в процессе обучения в вузе представлены в системе:

- образовательная: студент овладевает теоретическими (научные факты) и практическими методами исследования, методикой проведения экспериментов, способами применения научных знаний;
- организационно-ориентационная: формируются умения ориентироваться в источниках, литературе; развивается умение организовывать и планировать свою деятельность; а также умение выбирать методы обработки информации;
- аналитико-корректирующая: студент проводит рефлексию, самоанализ, корректирует учебно-познавательную деятельность;
- мотивационная: развивает интерес к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей; стимулирует самообразование, саморазвитие;
- развивающая: развивается критическое, творческое мышление, умение действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умение обосновывать, отстаивать свою позицию, мнение; развиваются способности познавательные, коммуникативные и др.);
- воспитывающая: происходит становление нравственного и правового самосознания; у студента появляется способность ориентироваться в быстро изменяющихся условиях социальной среды; формируется адекватная самооценка, ответственность, целеустрем-

ленность, волевое саморегулирование, смелость в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. Воспитывающая функция включает также воспитание профессионального призвания, профессиональной этики [8].

Под готовностью студента к различным видам исследовательской деятельности, по мнению Г.А. Федотовой, характеризуется комплексом личностных качеств, наличием необходимых методологических знаний, умений и навыков, а также быстротой адаптации к новым условиям и нестандартным ситуациям и способностью переносить их в практическую деятельность [9]. Исследовательская деятельность как особый вид познавательной деятельности базируется на исследовательской активности и исследовательском поведении личности, является осознанной, целенаправленной, организуемой с помощью специальных средств. Исследовательская деятельность учащихся Н. А. Семеновой трактуется как деятельность, связанная с решением обучающимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением [10].

Таким образом, под научно-исследовательской деятельностью мы будем понимать выполнение студентом какой-либо поставленной творческой задачи путем прохождения студентом основных этапов исследования в научной сфере [11]. К этим этапам относятся:

- постановка проблемы;
- изучение теории;
- сбор материалов;
- анализ и обобщение материалов;
- подбор методики исследования;
- практическое овладение методикой;
- подведение итогов;
- рефлексия [12].

После прохождения данных пунктов студент будет иметь свое решение поставленной перед ним задачи. В электронных системах прохождения данных этапов приобретает свои особенности [13].

Изучение теории может легко происходить без непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов, поскольку педагог размещает необходимые материалы на используемой вузом электронной платформе на разработанном им курсе. Мы рассмотрим Moodle как наиболее часто используемую вузами платформу, так как она обладает необходимыми элементами для организации обучения и к тому же не требует дополнительных затрат [14].

Все методологические термины можно разместить благодаря инструменту «гlossарий». А для того, чтобы студенты могли подобрать нужный им материал для работы как можно быстрее, преподаватель может делать ссылки на сайты где и содержится важная информация, которой студент может легко воспользоваться. В рамках курса можно также прикрепить файлы с примерами работ и примерами определения объекта, предмета, целей, задач научного исследования. Moodle позволяет организовывать полезные для научной деятельности вебинары. Их полезность и информативность обусловлена тем, что данная функция позволяет пригласить для обсуждения работы много ученых, в том числе и зарубежных преподавателей, которые могут поделиться необходимым опытом [15].

Инструментом «семинар» можно воспользоваться для оценивания курсовой работы, статьи, доклада одних студентов другими по заданным критериям. С помощью инструментов «опрос» и «анкета» можно определить, удобен ли студентам какой-либо определенный вид работы [16]. Работа студента над заданиями в системе Moodle может распределяться педагогом по времени. Так, курсовой проект, к примеру, может быть поделен на этапы [17].

Каждый из этапов представляет собой отдельное задание, на которое отведено определенное количество времени. Элемент «задание» с ответом в виде одного или

нескольких файлов. Результаты пройденного испытания студент может видеть сразу или же после проверки преподавателем. Это зависит от установленных преподавателем настроек в электронной системе Moodle [18].

В Moodle преподаватель может легко собрать необходимые методические рекомендации для написания студентами научно-исследовательских работ, дать ссылки на полезные ресурсы, документы и образцы работ [19].

Одной из форм научно-исследовательской деятельности являются лабораторные работы, указания к которым также можно получить через электронную платформу. В этом случае студент самостоятельно разрабатывает план выполнения работы, занимается подборкой необходимой литературы, анализирует результаты и подводит итоги. Для студента важно уметь презентовать свою работу, представить полученные им результаты [20].

Грамотной организации научно-исследовательской деятельности студентов способствуют элементы Moodle. Именно они позволяют проверять осведомленность студента (без участия преподавателя), отвечать на часто задаваемые вопросы сразу всем студентам в соответствующем разделе, создавать глоссарии, организовывать чаты (видеочаты) как с преподавателем, так и между студентами (конференции), получать отчеты о деятельности студента, оценивать, комментировать выполнение различных заданий. Таким образом, грамотное использование элементов Moodle может разрешить большинство проблем учебно-исследовательской деятельности студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.

2. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.

3. Кутепов М.М., Бегоутов Л.С. Информационные технологии в спортивном судействе // В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 30-33.

4. Емелина А.В., Хижная А.В. Понятие коммуникативной компетентности обучающихся образовательных организаций // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 214-216.

5. Колдина М.И. Исследовательская технология обучения в дистанционном образовании // В сборнике: Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». Нижневартовск, 2015. С. 252-258.

6. Лапшова А.В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 31.

7. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71.

8. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 158-162.

9. Кутепова Л.И., Паршакова А.М. Современные компьютерные технологии в проектировании линейных сооружений и инженерных изысканиях // В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 24-27

10. Репина Р.В., Хижная А.В. Значение сертификации систем менеджмента качества в высшем учебном заведении // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 99-101.

11. Хижная А.В. Педагогические условия подготовки аспирантов в системе дополнительного образования по направлению «Преподаватель высшей школы»: автореф. дис. канд. пед.наук/А.В.Хижная; Нижегород. гос. пед. унт. Н.Новгород, 2005. -19 с.

12. Шкунова А.А., Прохорова М.П. Силлабус: методическая основа организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 163-167

13. Маркова С.М., Полетаева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2016. №1-1 (13). С. 23.

14. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.

15. Ваганова О.И., Хижная А.В. Оценка образовательных результатов студентов вуза в электронной среде Moodle // Общество: социология, психология, педагогика. -2016. -№ 1. -С. 93-94.

16. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.

17. Кутепов М.М. Реализация проекта сдачи нормативов ГТО в вузе // В сборнике: Физическая культура и здоровый образ жизни студенческой молодежи материалы VII межвузовской научно-практической конференции. г.Саратов, 2015. С. 36-39.

18. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14.

19. Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу // Инновации и инвестиции. 2015. № 8.

20. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегород. 2002. 182 с.

*Статья поступила в редакцию 01.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 378.1

## КОМПЛЕКСНЫЙ ИТОГОВЫЙ ЭКЗАМЕН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПОДХОДЫ И СОДЕРЖАНИЕ

© 2017

**Смоляр Антонина Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой музыкального образования

**Зоголь Светлана Геннадьевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры музыкального образования

*Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443099, Россия, Самара, улица Максима Горького 65/67, e-mail: zogol@pgsga.ru)*

**Аннотация.** В статье, исходя из требований к основному образовательному результату, определенному в нормативно-правовых документах сферы образования РФ, обоснованы содержание и организация комплексного экзамена при проведении государственной итоговой аттестации будущих бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Музыкальное образование»). Авторы акцентируют внимание на том, что методологической основой содержания и организации такого экзамена, его формы и формата выступают компетентностный и деятельностный подходы и адекватные им принципы: практико-ориентированной и исследовательской направленности обучения. В статье обосновано назначение названных подходов к итоговой государственной аттестации. Компетентностный подход, по мнению авторов, направляет на учет синтеза трудового действия учителя, профессиональных компетенций; на выбор в качестве приоритетных в оценивании итоговых результатов обучения будущего учителя таких методов и технологий, которые позволяют учитывать индивидуальные нормы обучающегося и осуществлять интегрированную и междисциплинарную оценку; на выявление связи «проектирование – процесс – оценка» обучения, выступающей в качестве механизма студентоцентрированной организации итоговой государственной аттестации. Деятельностный подход направлен на организацию контроля в логике развивающейся деятельности, на включение студентов в деятельность путем «выращивания» нового знания в процессе работы, на формирование осознанного отношения к выполняемой деятельности (подготовка, презентация и защита учебного проекта по художественно-эстетическому образованию и воспитанию обучающихся). В таком контексте представлены три этапа проектирования трех содержательных блоков комплексного экзамена. При этом особое внимание в статье уделено раскрытию содержания, формы и организации психолого-педагогического и методического блоков комплексного итогового экзамена.

**Ключевые слова:** Комплексный экзамен; компетентностный подход; деятельностный подход; принцип практико-ориентированной направленности обучения; принцип исследовательской направленности обучения; учебный проект по художественно-эстетическому образованию и воспитанию школьников; проектирование комплексного итогового экзамена.

## THE COMPREHENSIVE FINAL EXAM AT A PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: APPROACHES AND CONTENT

© 2017

**Smolyar Antonina Ivanovna**, the doctor of pedagogical sciences, professor,  
head of the music department

**ogol Svetlana Gennadyevna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the music department

*Samara State University of Social Sciences and Education  
(443099, Russia, Samara, Maxim Gorky str., 65/67, e-mail: zogol@pgsga.ru)*

**Abstract.** The article rationalizes the comprehensive exam content and arrangement at the State Final Examination of future Bachelors of Arts studying for a major “Pedagogical education” (educational program specialization “Music education”) based on the requirements for the basic educational result defined within the RF education normative legal documents. The authors pay special attention to the fact that the methodological background of the exam content and arrangement, form and format are competence-based and activity approaches and principles adequate to them: practice-oriented and research education. The article proves the purpose of the above mentioned approaches at the State Final Examination. It is the authors’ opinion that the competence-based approach aims at synthesis of the teacher’s work activity, professional competence accounting; the choice of high priority methods and technologies of the future teacher’s conclusive learning results testing which take into account student’s individual norms and performing an integrated cross-disciplinary assessment; revealing the connection “design – process – assessment” of the education which is the arrangement of the student-oriented State Final Examination. The activity approach aims at control arrangement in developing activity logics, students involvement into the activity by new knowledge “growing” in the work process, conscious attitude to the performed activity formation (preparation, presentation and defense of the class project of students artistic and aesthetic education). In this connection three design stages of the three content-related units of the comprehensive exam are presented. With that special attention in the article is given to the description of the content, form and arrangement of psychological and pedagogical and methodological units of the comprehensive final exam.

**Keywords:** Comprehensive exam, competence-based approach, activity approach, practice-oriented education principle, research education principle, class project of school-children artistic and aesthetic education, comprehensive final exam design.

В современном образовании одной из наиболее значимых выступает идея автономии человека. Подведение воспитанника к самополаганию в отношении жизненных дел [1, с. 467], развитие его способности к автономному – самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому – поведению в многообразных жизненных ситуациях рассматривается в качестве идеала и приоритетной цели образования [2, с. 19–26].

В таком контексте в нормативно-правовых документах («Федеральный государственный образовательный

стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [3], «Программа модернизации педагогического образования в Российской Федерации» [4], «Профессиональный стандарт педагога» [5]) определяется основной образовательный результат выпускника педагогического вуза: способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с трудовыми функциями учителя. Успешность реализации заданной цели во многом зависит от содержания и форм контрольно-оценочной деятельности, подходов к ее

организации, позволяющих определить уровень сформированности компетенций и, вместе с тем, создать необходимые условия для формирования полноценного субъекта педагогической действительности.

Следовательно, не только профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя, но и итоговая государственная аттестация должна носить комплексный, системный и междисциплинарный характер, оценивая степень владения выпускником профессиональными действиями учителя и компетенциями, необходимыми для их осуществления.

Проектирование комплексного экзамена на основе компетентностного и деятельностного подходов, находящихся на стыке мира образования и мира труда [6,7,8], ориентированных на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [9], направленных на становление субъектности воспитанника, его способности к самостоятельному развитию профессиональных действий, с нашей точки зрения, отвечает целям и задачам современного образования.

Обоснованием такой позиции служат, прежде всего, принципиальные положения компетентностного подхода, к которым относят:

1) перенос акцентов от содержания к результатам, от знаний к развитию личности; 2) сдвиг от предметно-центристской ориентации образовательного процесса к его студентоцентрированной направленности; 3) формулирование результата образования в виде признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующую структуру знаний, умений, навыков, ценностей («компетенций» и «компетентностей»); 4) системный характер формирования компетенций, заключающийся в использовании как содержательных, так и внесодержательных аспектов обучения, таких как образовательная среда вуза, самостоятельная работа студентов и т.д.; 5) ориентация на сферу профессиональной деятельности, не привязанной к конкретному объекту и предмету труда, обеспечивающая мобильность выпускника, его адаптируемость ко многим контекстам [10, с. 11–15; 11, с. 5–7; 12, с. 10–14; 13].

Такая трактовка компетентностного подхода ориентирует нас, во-первых, на определение, в качестве приоритетных, таких методов и технологий оценивания итоговых результатов обучения, которые позволяют учитывать индивидуальные нормы обучающегося (портфолио, рейтинг учебных достижений, эссе и др.), осуществлять интегрированную и междисциплинарную оценку (метод проектов, кейс-метод, решение и моделирование профессиональных ситуаций и др.). Во-вторых, связь «проектирование – процесс – оценка» обучения мы рассматриваем в качестве механизма студентоцентрированной организации итоговой государственной аттестации будущего учителя.

Другим основополагающим требованием к организации и содержанию комплексного экзамена, по нашему мнению, является понимание того, что внутренней стороной оценивания профессионально-педагогической подготовки будущего учителя выступает деятельностно-ориентированное образование, направленное на формирование будущего учителя как субъекта педагогической деятельности; или, говоря словами В.Д. Шадрикова, формирование психологической системы деятельности будущего учителя на основе его индивидуальных качеств путем их реорганизации, переконструирования, исходя из мотивов педагогической деятельности, целей, условий. [14, с. 136–165]. Построение процесса обучения и организация его контроля в логике развивающейся деятельности предполагает включение обучающегося в деятельность путем «выращивания» нового знания в процессе групповой и самостоятельной работы, формирование осознанного отношения к выполняемой деятельности и средствам, используемым для ее организации. Проиллюстрируем выдвинутые нами положения

на примере организации комплексного междисциплинарного экзамена в ходе государственной итоговой аттестации.

Комплексный экзамен, наряду с выпускной квалификационной работой, является обязательным компонентом итоговой государственной аттестации бакалавров направления подготовки Педагогическое образование (профиль «Музыкальное образование») в СГСПУ. В соответствии с ФГОС ВО и учебным планом профиля, комплексный государственный экзамен позволяет проверить уровень готовности выпускника к таким видам деятельности, как педагогическая и культурно-просветительская, а также сформированность комплекса обще-профессиональных и профессиональных компетенций.

Не раскрывая подробно вопросов о профессионально-личностных качествах учителя музыки и особенностях музыкально-педагогической деятельности, отметим, что при разработке программы комплексного экзамена мы учитывали требования к личности учителя искусства; необходимость владения учителем музыки комплексом специальных знаний, умений и навыков по предметам историко-теоретического, инструментального и дирижерско-хорового циклов; умений и навыков психолого-педагогического сопровождения развитием личности (в том числе через искусство), готовности быть посредником между учеником и миром искусства (знание закономерностей восприятия детьми искусства, технологий развития музыкального, художественного сознания и художественно-творческой деятельности, основ управления художественно-творческой деятельностью).

Синтез трудового действия и профессиональных компетенций позволил нам определить форму и формат проведения комплексного экзамена (рис. 1).

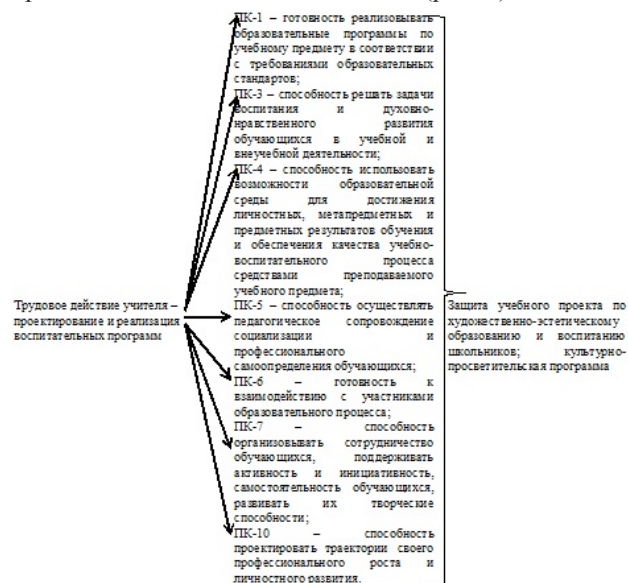


Рисунок 1 – Процесс проектирования комплексного экзамена на основе компетентностного подхода

Формат экзамена достаточно сложный, но, наш взгляд, продуктивный. Содержание экзамена представлено следующими блоками: психолого-педагогическим, методическим и культурно-просветительским. Культурно-просветительский блок предполагает подготовку студентами культурно-просветительской программы (дирижирование оркестром или хором, сольное инструментальное или вокальное исполнительство) для определенной категории населения. На содержании психолого-педагогического, методического блоков комплексного экзамена и его организации остановимся подробнее. Структура названных блоков представлена 1) раскрытием студентом вопроса психолого-педагогического содержания, 2) подготовкой и презентацией

учебного проекта по художественному-эстетическому образованию и воспитанию школьников. При оценивании учитывается не только понимание вопроса с точки зрения его представленности в теории, но и умение экстраполировать основные озвученные идеи в реализованный выпускником проект.

Охарактеризуем основные этапы (их три) проектирования программы комплексного экзамена. На первом этапе нами было установлено соответствие между трудовыми действиями учителями и компетенциями ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование». В частности, трудовое действие учителя по проектированию и реализации воспитательных программ, по нашему мнению, пересекается с профессиональными компетенциями 1,3,4,5,6,7,10.

На втором этапе проектирования комплексного экзамена была подготовлена декомпозиция компетенций по типу «знать», «уметь», «владеть» и определены проверяемые критерии по каждой компетенции. Например, критерий ПК-6 – готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса на основе сотрудничества, был определен следующим образом: структура проекта (полнота, содержательная и организационная модель образовательной системы или ее фрагмента, план реализации проекта, согласованность структурных частей проекта) позволяет организовать взаимодействие участников педагогического процесса на основе сотрудничества. Третий этап проектирования комплексного экзамена связан с балльно-рейтинговым оцениванием методического паспорта учебного проекта, его презентации и защиты в соответствии с обозначенными критериями.

При проектировании комплексного экзамена единицей построения содержания и оценивания профессионально-педагогической подготовки бакалавров выступила педагогическая задача или проблемная задача, предполагающая нахождения условий ее решения. В этой связи тематика учебных проектов предполагала решение в ходе подрактики такой педагогической задачи, которая имеет личностный смысл для студента. Например, в ходе реализации учебного проекта «Формирование оптимального концертного состояния у учащихся ДШИ», студентом, в рамках работы кружка «Гитарная среда», были определены и реализованы педагогические условия, способствующие формированию оптимального концертного состояния у учащихся-гитаристов. Таковыми явились: постоянное участие в концертно-исполнительской деятельности, применение метода активного восприятия музыки, погружение учащихся-гитаристов в поисково-исследовательскую деятельность, педагогическая поддержка.

Подготовка студентом проекта, который представляется на комплексном экзамене, осуществляется в период прохождения педагогических практик. В основе организации такой подготовки – представление о единстве личности и ее деятельности. Схематично этот процесс можно представить следующим образом (рис. 2).



Рисунок 2 – Процесс проектирования комплексного экзамена на основе деятельностного подхода

Из представленной схемы становится понятным, что процесс проектирования комплексного экзамена на основе деятельностного подхода протекает в двух про-

екциях: внутренней – на основе психологического механизма деятельности, и внешней – проявляющейся в управлении процессом через постановку целей, выбор средств, контроль и коррекцию, анализ результатов.

Осуществление обоснованных выше (компетентностного и деятельностного) подходов к организации и содержанию итоговой государственной аттестации будущих бакалавров педагогического образования «диктует» и определение принципов их реализации: практико-ориентированной и исследовательской направленности обучения, как «наиболее общих указаний того, как нужно действовать, чтобы добиться наилучших результатов» [17, с. 94].

Сущностью принципа практико-ориентированной направленности обучения является соединение в себе получения новых знаний и применение их на практике при решении определенных задач, что влечет за собой формирование практического опыта. В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс учения/научения. Принцип практико-ориентированной направленности в профессиональном обучении будущих учителей представляет собой ориентацию учебного процесса на конечный продукт обучения, в качестве которого выступают формирование и отработка у студентов практических умений и навыков применения изучаемых ими технологий и методов организации учебно-познавательной деятельности школьников на уровне достижения гарантированного технологиями нижнего порога эффективности в профессиональной деятельности.

Усиление практико-ориентированной направленности обучения в процессе подготовки будущего учителя возможно не только через насыщение объема практических занятий проблематикой профессиональной деятельности, за счет использования в обучении практико-ориентированных методов обучения (метода смыслопоискового диалога, кейс-метода, метода проблемно-ориентированного обучения, метода сказкотерапии и др.) и образовательных технологий (кластерной, фишбоун, технологии организации исследовательской деятельности, технологии самодиагностики и др.), но и через поиск профессиональных, личностных смыслов профессиональных действий (в реализации учебного проекта в ходе педагогической практики).

Принцип исследовательской направленности обучения проявляется через приобщение студентов к научно-исследовательской деятельности, основанной на совместном с преподавателем творчестве, направленном на поиск решения проблемы, в ходе которого осваиваются и присваиваются культурно-педагогические ценности, формируется профессиональное сознание и самосознание. Мы исходим из того, что полученное студентом в процессе реализации проекта Знание выступает не просто абстрактной ценностью, а средством развития личности ученика, которым (средством) будущий учитель овладевает в процессе осмысления психолого-педагогических проблем. Практически осваивая ее ценность и необходимость, будущий учитель музыки и становлению системы базовых национальных ценностей. Например, с целью решения проблемы определения педагогических условий нравственного воспитания младших школьников средствами музыкального искусства, студентом были отобраны и использованы методы диагностики (адаптированный тест «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой) и определены предполагаемые «приращения» в ходе реализации проекта: четкое представление о нравственных нормах («добро», «зло»), активно-положительное отношение к нравственным качествам («дружба», «поддержка»), устойчивое проявление нравственного качества в пове-

дении. Необходимо подчеркнуть, что учебный проект с элементами исследовательской деятельности сохраняет для студента свою образовательную направленность, а именно решение комплекса образовательных, развивающих и воспитательных задач путем включения детей в художественно-эстетическую деятельность.

Тематика проектов разнообразна и практически не повторяется, она связана с интересами студентов, запросом школы и учителя музыки, местом работы студентов (для заочного обучения). В своих проектах студенты поднимают проблемы музыкального образования школьников («Организация музыкально-теоретической деятельности учащихся на уроках музыки в школе: на примере проекта "Истоки современных музыкальных стилей"»; «Метод пластического интонирования в работе с младшими школьниками на уроках музыки: на примере проекта "Мы рисуем музыку"»), художественно-эстетического, духовно-нравственного и патриотического воспитания («Патриотическое воспитание школьников на уроках музыки: на примере проекта "Фестиваль патриотической песни"»), социализации детей («Музыкальная деятельность как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья: на примере проекта "В кругу друзей"»).

Таким образом, представленные выше организация и содержание междисциплинарного комплексного экзамена государственной итоговой аттестации по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Музыкальное образование») отвечают запросам и требованиям современного образования и педагогической практики. Компетентностный и деятельностный подходы к организации и содержанию комплексного экзамена реализуются на основе принципов практико-ориентированной и исследовательской направленности обучения. Комплексный экзамен, реализуемый в соответствии с названными выше подходами и студентоцентрированной организацией позволяет оценить основной образовательный результат выпускника педагогического вуза: способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с трудовыми функциями учителя, а процесс подготовки к нему (в период педагогической и производственной практики) содействует приобретению студентами опыта целостного системного видения педагогической проблемы, а значит поиску личного смысла профессиональных проб, формированию метапрофессиональных действий и ценностно-смысловых отношений будущего учителя как субъекта педагогической деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб: РГХИ, 2004. 520 с.
2. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. М.: ПСТГУ, 2014. 432 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения 30.04.2017).
4. Программа модернизации педагогического образования в Российской Федерации // URL: [http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/wp-content/uploads/2016/09/2015\\_%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%B3\\_%D0%BC%D0%B0%D0%B9.pdf](http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/wp-content/uploads/2016/09/2015_%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%B3_%D0%BC%D0%B0%D0%B9.pdf) (дата обращения 30.04.2017).
5. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» // URL: [http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/wp-content/uploads/2016/09/PS\\_pedagog.pdf](http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/wp-content/uploads/2016/09/PS_pedagog.pdf) (дата обращения 30.04.2017).
6. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации

программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 87–104.

7. Мажар Н.Е. Качество образования как системообразующий фактор образовательной политики // Педагогическое образование и наука. 2010. № 8. С. 16–24.

8. Морозова О.П. Подготовка выпускников вуза к профессиональной деятельности на основе взаимодействия преподавателей и работодателей // Экономика. Профессия. Бизнес. 2016. № 2. С. 89–92.

9. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Реализация компетентностного подхода в системе инновационного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 4. С. 6–11.

10. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

11. Татур Ю.Г. Компетентностей подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.

12. Проектирование основных образовательных программ, реализующих Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Науч. ред. Н.А. Селезневой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. 84 с.

13. Мищенко В.А., Черкасов А.В. Теоретические аспекты формирования профессиональной мобильности студентов вузов на современном этапе реформирования высшего образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 5. С. 80–84.

14. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013. 464 с.

15. Развитие деятельностной концепции сознания и психики // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. С. 108–248.

16. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. № 19. С. 105–126.

17. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.

18. Ведерникова Л.В., Поворознюк О.А. Профессиональное становление студентов в условиях модернизации педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 102–105.

19. Ибрагимов Г.И. О роли и месте проблемного обучения в современном высшем образовании // ALMA MATER (ВЕСТНИК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ). 2016. № 12. С. 21–26.

20. Савенков А.С., Львова А.С., Любченко О.А. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика. 2017. Т. 1. № 1. С. 83–88.

*Статья поступила в редакцию 21.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37.014.3

## СИСТЕМА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ, СВОЙСТВА

© 2017

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.** Раскрыто авторское видение категории «прогнозирование развития школы» как системы, порождаемой полисубъектным взаимодействием и выступающей условием и многофункциональным средством обновления жизнедеятельности общеобразовательной организации. Здесь обоснована значимость целостного выстраивания системы прогнозирования развития школы с целью обеспечения взаимосвязи ценностей, смыслов, целей и деятельностных норм прогностической деятельности субъектов. Также представлена структура системы прогнозирования развития школы, включающая субъектную, деятельностную и обеспечивающую подсистемы. Выделены и охарактеризованы три группы свойств системы прогнозирования развития школы: статические, динамические и синтетические. К группе статических свойств отнесены целостность, открытость, внутренняя неоднородность, структурированность системы. В группу динамических свойств включены функциональность, стимулируемость, изменчивость системы со временем, существование в изменяющейся среде. Группа синтетических свойств представлена эмерджентностью, неразделимостью на части, ингерентностью, целесообразностью. Раскрыты функциональные особенности системы прогнозирования развития школы. В качестве основных функций выделены: *аксиологическая* (обеспечивающая усвоение субъектами моделей, норм, ценностей прогнозирования, формирование смыслов на индивидуальном, межличностном и социально-профессиональном уровнях), *развивающая* (связанная с возможностью актуализации и последующего совершенствования в поле прогностической деятельности внутренних ресурсов как школы и отдельных ее субъектов), *инновационная* (способствующая обновлению и совершенствованию образовательной действительности), *интегративная* (проявляющаяся в возможности объединения в рамках прогнозирования внешних и внутренних контекстов, различных субъектов, процессов и явлений, сопровождающих инновационное развитие школы), *регулятивная* (обеспечивающая регуляцию как собственно прогностической активности субъектов, так и их качественных характеристик, обуславливающих эффективность разработки прогнозов).

**Ключевые слова:** система прогнозирования развития школы, подсистема прогнозирующих субъектов, деятельностная подсистема, обеспечивающая подсистема, свойства и функции системы прогнозирования развития школы.

## THE SYSTEM OF THE SCHOOL DEVELOPMENT FORECASTING: STRUCTURE, FUNCTION, PROPERTIES

© 2017

Sultanova Tatyana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of department of general and professional pedagogy  
Orenburg State University  
(460018, Russia, Orenburg, Prospect Pobedi, 13, e-mail: sulttatyana@yandex.ru)

**Abstract.** There are disclosed the author's vision of the category "school development forecasting" as a system generated by polysubject interaction and an emerging condition and a multifunctional means of updating the school activity. Here substantiated the importance of a holistic construction of the school development forecasting system with main goal: to ensure the interconnection of values, meanings, goals and activity norms of the subject's forecasting activity. Also showed the structure of school development forecasting system including subject subsystem, activity subsystem and providing subsystem. Three groups of school development forecasting system's properties are identified and characterized: static, dynamic and synthetic properties. The group of statistical properties include: integrity, openness, internal heterogeneity, construction of the system. The group of dynamic properties include: functionality, stimulability, system variability in time, existence in a changing environment. The group of synthetic properties include: emergence, inseparability, incompatibility, expediency. Disclosed the functional features of school development forecasting system. As the main function are allocated *axiological function* (provides assimilation by subjects of models, norms, values of forecasting, formative values on individual, interpersonal and socio-professional levels), *developing function* (associated with the possibility of actualization and subsequent improvement of the forecasting activities of the internal school's resources and its individual subject's resources), *innovative function* (contributing to the renewal and improvement of educational reality), *integrative* (manifested in the possibility of unification in the framework of forecasting external and internal contexts, various subjects, processes and phenomena which accompany the school innovative development), *regulatory function* (ensures the regulation of both activity – subject's forecasting activity and qualitative characteristics of the effective development forecasting).

**Keywords:** the school development forecasting, subsystem of forecasting subjects, activity subsystem, providing subsystem, structure and function of the school development forecasting system.

В современных условиях одним из важнейших индикаторов образовательной политики государства является развитие системы школьного образования, способного обеспечить умножение интеллектуального потенциала страны и являющегося фактором ее процветания и развития. Данная позиция определяет необходимость постоянного обновления и повышения эффективности деятельности каждого общеобразовательного учреждения и вызывает естественную активность субъектов школы в направлении поиска адекватной инструментальной базы заявленных процессов. По мнению ряда исследователей [1; 2; 3; 4] значительным потенциалом в решении обозначенной проблемы обладает образовательное прогнозирование. Вместе с тем на практике достаточно остро проявляется противоречие между растущими потребностями использования в инновационной деятельности школы прогностических идей, подходов и технологий,

разработанных в общей теории прогнозтики и в теории образовательного прогнозирования, и недостаточной научной обоснованностью их переноса в условия жизнедеятельности школы. В этой связи цель настоящей статьи мы связываем с уточнением самого понятия «прогнозирование развития школы», а также представлением его свойств, функций и условий эффективной реализации.

Анализ современных исследований [5; 6; 7] позволяет представить прогнозирование развития школы как систему, порождаемую полисубъектным взаимодействием и выступающую условием и одновременно многофункциональным средством обновления жизнедеятельности общеобразовательной организации. На наш взгляд целостное выстраивание системы прогнозирования развития школы способно обеспечить взаимосвязь ценностей, смыслов, целей и деятельностных норм данной формы активности субъектов.



Системное представление прогнозирования развития школы открывает перспективы выделения спектра ее взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов. Изучение практики работы школы позволяет установить, что структурно система прогнозирования развития школы включает субъектную, деятельностную и обеспечивающую подсистемы.

Подсистема прогнозирующих субъектов раскрывается в нашем исследовании как определенная «социально-профессиональная общность – страта, интегрированная своей профессиональной деятельностью, но вместе с тем имеющая значительные различия по своим профессиональным и мировоззренческим чертам» [8, с. 3]. Основание совместной активности прогнозирующих субъектов составляет единство ценностно-смысловых ориентиров обновления жизнедеятельности школы, раскрывающихся через целевой, содержательный и технологический аспекты прогностической деятельности. Сложность и многоаспектность взаимодействия прогнозирующих субъектов обуславливает возможность представления компонентов обозначенной подсистемы в различных срезах. Например, согласно: иерархии управления (управляющая и управляемая подсистема); уровням образования (начальная, основная и старшая ступень школы); структурным единицам образовательной организации (педагогический, административный методический совет, а также совет классных руководителей, воспитателей и т.д.); основным направлениям деятельности школы (образовательная, воспитательная, психологическая, коррекционно-развивающая и т.д.) и т.д.

Вместе с тем для нашего исследования особый интерес представляет соотнесение (синхронизация) подсистемы прогнозирующих субъектов с уровнями прогнозирования (стратегическое, оперативное, педагогическое, учебно-познавательное) [9]. В качестве пояснения к данному тезису хотелось бы отметить следующее. Во-первых, стратификация субъектов по уровням прогнозирования не должна наводить на мысль о необходимости укрепления иерархического начала в контексте их взаимодействия. Напротив, актуальным становится совершенствование взаимосвязей разноуровневых субъектов. Оно предполагает выстраивание взаимодействий на принципах равноправности, солидарности, пропорциональности прав и ответственности всех субъектов, независимо от их функционала. Установление подобных связей осложняется тем, что прогнозирующие субъекты не всегда взаимодействуют напрямую. Это происходит опосредованно через коммуникационные, информационные, инфраструктурные и т.д. каналы. Во-вторых, обозначенные взаимосвязи прогнозирующих субъектов составляют своего рода каркас устойчивости всей системы прогнозирования развития школы. Вокруг данного каркаса разворачиваются функциональные взаимодействия прогнозирующих субъектов и их ближайшего окружения. Именно устойчивость обозначенных связей определяет устойчивость всей конструкции в целом. Таким образом, подсистема прогнозирующих субъектов играет ведущую роль в контексте функционирования исследуемой системы и оказывает наиболее сильное влияние на эффективность разработки прогнозов.

Деятельностная подсистема раскрывается через особенности осуществления собственно прогнозирования развития школы. Интегрируя различные формы активности субъектов, а именно собственно прогнозирование, целеполагание, планирование, программирование, проектирование, моделирование, принятие решений, подсистема фактически обеспечивает эффективность и результативность прогностической деятельности, направленной на развитие школы. Представленный спектр научно обоснованных форм познания будущих состояний объектов, явлений и процессов находит отражение в практике прогнозирования развития школы. В качестве категории, интегрирующей все формы активности субъектов по разработке прогнозов, в нашем исследовании

представлены прогностические практики развития школы [10; 11]. Именно они составляют суть деятельностной подсистемы прогнозирования развития школы.

В качестве основных компонентов обеспечивающей подсистемы выступают информационное, нормативно-правовое, ресурсное и методическое обеспечение. Информационное обеспечение представляет собой совокупность средств, позволяющих удовлетворить информационные потребности прогнозирующих субъектов относительно роли, места, содержания, условий и особенностей реализации деятельности по разработке прогнозов развития школы. Данный компонент открывает перспективы для получения открытого доступа к информации и создания ситуаций информационного обмена, что способствует организации внутрисистемных коммуникаций [12; 13]. Вместе с тем его значимость проявляется в возможности фиксации целостного содержания информации, адресованной и представляющей разным прогнозирующим субъектам. По сути, предназначение данного компонента обеспечивающей подсистемы состоит в своевременном формировании и предоставлении достоверной, своевременной, адекватной и полезной информации с целью организации прогностической деятельности школы.

Нормативно-правовое обеспечение раскрывается через комплекс обязательных норм, регулирующих отношения субъектов в процессе прогнозирования развития школы и фиксирующих правила данного вида деятельности. Данный компонент включает разнообразные по форме нормативно-правовые акты международного, федерального, регионального и локального уровня [14]. Ресурсное обеспечение предполагает комплексную реализацию процессов актуализации, накопления и распределения ресурсов, открывающую перспективы их эффективного и рационального использования в прогностической деятельности школы. Ресурсное обеспечение связывается: во-первых, с оценкой имеющихся в арсенале учреждения ресурсов (реальных); во-вторых, с их сопоставлением с требуемыми (потенциальными) в контексте достижения целей прогнозирования развития образовательной системы; в-третьих, при необходимости с проектированием и внедрением новых ресурсов (инновационных) [15]. Среди ресурсов школы традиционно особое внимание уделяется [16] кадровым, материально-техническим, финансовым, информационным и т.д. При этом их неповторимость, обусловленная способностью конкретного образовательного учреждения мобилизовать и использовать нужную комбинацию ресурсов, определяет конкурентное преимущество организации в целом. Таким образом, ресурсная уникальность школы составляет основу исключительности и эффективности процесса и результата ее прогностической деятельности.

Методическое обеспечение предполагает наличие совокупности методических средств, обеспечивающих достижение целей разработки прогнозов развития школы путем управления деятельностью прогнозирующих субъектов. Комплекс методических средств включает две группы: регулирующие и описательные [17]. Первая группа - это программы деятельности различных прогнозирующих субъектов, технологические карты коллективной прогностической деятельности и т.д. Вторую группу составляют модели, методы, способы, технологические цепочки и схемы осуществления прогностической деятельности. В целом методическое обеспечение значительно упрощает построение целостной системы прогностической деятельности и оптимизирует спектр используемых ресурсов.

Таким образом, структура прогнозирования развития школы представлена в нашем исследовании тремя подсистемами: субъектной, деятельностной, обеспечивающей. В их контекст интегрированы все значимые для прогнозирования развития школы компоненты. Корректное построение исследуемой системы с учетом множественности и разнохарактерности ее компонен-

тов не только обеспечит возможность содержательного и структурного совершенствования различных подсистем, оптимизации и рационализации их взаимосвязей, но позволит определить критерии, показатели и уровни ее развития.

Сложность системы прогнозирования развития школы позволяет представить многомерное видение ее свойств. Так, все свойства исследуемой системы естественным путем распадаются на три группы [18, с. 29; 19, с. 22]: статические, динамические и синтетические.

Статические свойства описывают особенности конкретного состояния системы прогнозирования развития школы, т.е. то, чем она обладает в любой, но фиксированный момент времени. К таким свойствам относятся целостность, открытость, внутренняя неоднородность, структурированность системы прогнозирования развития школы.

Целостность проявляется в том, что система прогнозирования развития школы позиционируется как нечто единое, целое, обособленное, отличающееся от всего остального. Данное свойство позволяет уточнить границу между системой и окружающим ее пространством. Вместе с тем целостность исследуемой системы не означает ее изолированности от внешних контекстов. Это проявляется в возможности взаимообмена системы и среды различными видами ресурсов (материальных, энергетических, информационных и т.д.) и фиксируется в свойстве открытости. Детальное рассмотрение системы прогнозирования развития школы позволяет увидеть принципиальную различимость ее частей, обусловленную их отличительными качествами и характеристиками. В этом заключается свойство внутренней неоднородности системы. В тоже время взаимодействие отдельных частей, множественность и вариабельность их связей раскрывает свойство структурированности системы и в целом влияет на эффективность ее функционирования.

Динамические свойства системы прогнозирования развития школы отражают изменения ее состояний с течением времени. К данной группе свойств следует отнести функциональность, стимулируемость, изменчивость системы со временем, существование в изменяющейся среде.

Функциональность исследуемой системы отражает проявление ее специфических свойств (функций) в рамках взаимодействия с внешними контекстами. Данное свойство обнаруживается как в уточнении объективной многофункциональности системы прогнозирования развития школы, так и в описании субъективной упорядоченности функций прогностической деятельности. Стимулируемость определяется подверженностью системы прогнозирования развития школы воздействиям внешних контекстов. Их влияние во многом определяет вектор развития и направленность активности системы. Свойство изменчивости системы со временем находит отражение в количественных и качественных характеристиках. Первые определяются изменениями в составе, структуре, появлением различных комбинаций элементов исследуемой системы, фиксируя, таким образом, ее рост. Вторые раскрывают приращения ее сущностных, содержательных параметров, обуславливая повышение уровня системности и организованности исследуемого феномена. Росту и развитию системы как магистральным направлениям ее изменений могут сопутствовать и обратные процессы спада и деградации. Это позволяет говорить о существовании жизненного цикла системы прогнозирования развития школы. Непрерывная динамика внешних контекстов системы прогнозирования развития школы обуславливает еще одно ее свойство - существование в изменяющейся среде. Оно проявляется не только в приспособлении, адаптации системы прогнозирования развития школы к переменам во внешних контекстах. Но и при необходимости в ее стремлении изменить обстановку таким образом, чтобы она в максимальной степени соответствовала внутренним потребностям и возможностям самой системы.

Синтетические свойства как интегральные обобща-

ющие проявления особенностей системы прогнозирования развития школы, позволяют сделать акцент на ее целостности и характере взаимодействия с внешними контекстами существования. К ним относятся эмерджентность, неразделимость на части, ингерентность, целесообразность.

Комплементация элементов системы порождает качественно новые ее свойства, не сводящиеся и не выводимые из свойств отдельных частей. Они присущи данной системе и проявляются только тогда, когда она представляет единое целое. В этом проявляется свойство эмерджентности, которое придает системе прогнозирования развития школы более емкое значение, нежели простой совокупности отдельных элементов. Логическим продолжением свойства эмерджентности системы прогнозирования развития школы является ее неразделимость на части. Существование и функционирование системы возможно лишь в случае сохранения ее полного состава. А изъятие отдельных элементов приведет к возникновению другой системы, обладающей собственной спецификой, иными свойствами и структурой. Ингерентность системы прогнозирования развития школы проявляется в ее согласованности, приспособленности и совместимости с внешними контекстами. Данное свойство обуславливает уровень и качество реализации основных функций системы. Свойство целесообразности отражает подчиненность состава, структуры, ресурсов, возможностей системы прогнозирования развития школы поставленной перед ней цели. Данное свойство позволяет определить исследуемую систему как средство достижения цели разработки прогнозов развития школы.

Уточним, что представленные свойства присущи большинству сложных социальных систем. Вместе с тем в контексте проблемного поля нашего исследования, обозначенные свойства проявляют себя в индивидуальной, уникальной форме согласно особенностям функционирования системы прогнозирования развития школы.

Выявляя значение системы прогнозирования развития школы, обратимся к ее функциональным особенностям. Понимая под функцией «роль, которую выполняет определенный социальный институт или процесс по отношению к целому» [20], заметим, что потенциально их количество может быть неограниченным. Таким образом, полнота функционала исследуемой системы, а также приоритетность и значимость отдельных функций зависит на наш взгляд от уровня развития субъектов прогнозирования, особенностей управления данной деятельностью в школе, степени влияния внешних контекстов и т.д. В качестве основных нами выделены следующие функции системы прогнозирования развития школы.

Аксиологическая функция системы прогнозирования развития школы обеспечивает усвоение субъектами моделей прогностической деятельности, принятие ее норм, ценностей, формирование смыслов на индивидуальном, межличностном и социально-профессиональном уровнях. Оценочный эффект реализации данной функции находит отражение в формировании нового содержания и изменения направленности взаимодействия отдельных субъектов прогностической деятельности; праксиологический – проявляется в опосредованном воздействии на их практическую деятельность путем введения новых целей, норм и средств индивидуальных и коллективных прогностических действий; кумулятивный – обеспечивает усиление прогностической активности субъектов путем концентрации их усилий в заданном направлении.

Развивающая функция системы связана с возможностью актуализации и последующего совершенствования в контекстном поле прогностической деятельности внутренних ресурсов как школы в целом, так и отдельных ее субъектов. Развитие субъектности и творческих начал личности обусловлено тем, что непосредственная разработка образовательных прогнозов сопровождается появлением и формированием новых смыслов и представлений об окружающей действительности, совершенство-

ванием системы ценностей, приращением знаний и освоением новых видов индивидуальной и коллективной активности. Таким образом, прогнозирование выступает источником развития и саморазвития субъектов, участвующих в данном виде деятельности.

Инновационная функция системы предопределена ситуацией емкой свободы выбора и разнообразия новшеств, введение которых способствует обновлению и совершенствованию образовательной действительности. Основу развития современной школы составляют не только поступающие «сверху» рекомендации, но и инновационные проекты, создающиеся в результате самостоятельной активности школы. В подобных условиях прогностическая деятельность с одной стороны способствует формированию многовариантного видения траекторий инновационного развития школы, а с другой обеспечивает выбор вводимых в ее жизнедеятельность инноваций адекватно запросам и потребностям конкретных образовательных субъектов. Таким образом, инновационная функция системы прогнозирования развития школы находит отражение в процессах изучения, генерирования и создания теоретически обусловленных или практически необходимых нововведений.

Интегративная функция системы проявляется в возможности объединения в рамках прогнозирования внешних и внутренних контекстов, различных субъектов, а также процессов и явлений, сопутствующих инновационному развитию школы. Данная функция обеспечивает целостность процесса прогнозирования развития школы. Интегративное предназначение проявляется на трех уровнях структурирования исследуемой системы. Первый отражает целостно-смысловую общность, возникающую в рамках подсистемного взаимодействия и обеспечивающую эффективность разработки прогнозов; второй фиксирует единство субъектной, деятельностной и обеспечивающей подсистем; третий описывает прогнозирование развития школы как определенную динамическую целостность, интегрирующую содержательные, процессуальные и технологические аспекты. Таким образом, интегративная функция определяет возможность выработки социально-ценностных педагогических действий на основе результатов теоретического познания будущих состояний развития школы. Продуктивный характер таких действий должен соответствовать личностным стратегиям жизнедеятельности конкретных образовательных субъектов.

Регулятивная функция состоит в том, что исследуемая система в равной степени обеспечивает регуляцию как собственно прогностической активности образовательных субъектов, так и их качественных характеристик, обуславливающих эффективность разработки прогнозов. Первый аспект раскрывается через создание и закрепление комплекса норм прогностической деятельности как основы управления практикой прогнозирования применительно к конкретной цели, задаче, процессу, ситуации и т.д. Второй аспект связан с необходимостью управления процессами формирования и развития прогностической компетентности образовательных субъектов, имеющей большое функциональное значение и составляющей фундамент реализации системного и целенаправленного прогнозирования развития школы. Представленные функции исследуемой системы взаимосвязаны и взаимозависимы. Дополняя и обогащая друг друга, они фактически представляют единый процесс функционирования системы прогнозирования развития школы.

Подводя итоги, отметим, что в процессе выстраивания исследуемой системы осмысление и учет ее компонентного состава, свойств и функций позволит создать единое пространство прогнозирования развития школы и достигнуть согласованности его ценностей, смыслов, целей и деятельностных норм.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Боруха С.Ю. Педагогическое прогнозирование развития школы в условиях изменяющейся внешней среды: автореферат ... канд. пед. наук. Белгород, 2002. 22 с.

2. Осипова Л.Я. Философско-педагогические осно-

вы прогнозирования социальной эффективности образования: автореферат дисс. ... д-ра. пед. наук. Ульяновск, 2009. 51 с.

3. Присяжная А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика): автореферат дисс. ... д-ра. пед. наук. Челябинск, 2006. 42 с.

4. Шеховцова Т.С. Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию: автореферат дисс. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2011. 22 с.

5. Карманчиков А.И. Технология коллективного прогнозирования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 79-84.

6. Панова Е.С. Разработка системы педагогического прогнозирования успешности обучения в школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. С. 53-57.

7. Осипова Л.Я. Функции системы образования в образовательном-педагогическом прогнозировании // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 396-404.

8. Учитель. Школа. Общество. Социологический очерк 90-х / В.Ф. Курлов, В.В. Тумалеев и др. / под ред. Е.Э. Смирновой. СПб.: изд-во ГУПМ, 1995. 224 с.

9. Султанова Т.А. Коллективный субъект прогнозирования развития школы // Интернет-журнал «Наукovedenie». 2015. Том 7. № 5. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/222PVN515.pdf>.

10. Султанова Т.А. Прогностические практики развития школы: характеристика и уровни реализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 3. С. 171-174.

11. Шерешик Н.С. Классификация практик социального прогнозирования // Теория и практика общественного развития. 2014. № 10. С. 41-43.

12. Дубров А.П. Теория информационного общества и информационного обеспечения // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2013. № 3. С. 201-208.

13. Бордуковская Е.А. Информационное обеспечение воспитательной деятельности в социокультурной среде вуза // Теория и практика общественного развития. 2012. № 6. С. 105-108.

14. Султанова Т.А. Нормативные детерминанты развития школы как инновационной образовательной системы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 11. С. 208-211.

15. Квасникова Н.М. Ресурсное обеспечение образовательного учреждения как источник устойчивого развития организации // Вестник Костромского государственного университета. 2010. № 2. С. 239-242.

16. Десятереченко М.А. Подготовка руководителей общеобразовательных учреждений к построению внутришкольных систем менеджмента качества // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 2. С. 32-36.

17. Стефанова Н.Л. Система методического обеспечения самостоятельной учебно-профессиональной деятельности будущих учителей математики // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2009. № 53. С. 65-68.

18. Тарасенко, Ф.П. Прикладной системный анализ / Ф.П. Тарасенко. – М.: КНОРУС, 2010. – 224 с.

19. Добрынин Н.М., Золотарева М.В. Государственно-территориальное устройство России: системный подход // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2012. № 1. С. 22-37.

20. Большой энциклопедический словарь. Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/bes/i/1-istorizm.html>.

*Статья поступила в редакцию 12.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 37.014.3

## КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

© 2017

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](mailto:sulttatyana@yandex.ru))

**Аннотация.** Представлена концептуальная модель прогнозирования развития школы. Уточнена ее сущность в ракурсе теоретико-методологического обоснования деятельности образовательной организации по созданию условий становления системы прогнозирования собственного развития, интегрирующей представления о целях, содержании, способах организации, средствах и результатах данной деятельности. Дано определение прогнозирования развития школы как целостно выстроенной системы, обеспечивающей взаимосвязь ценностей, смыслов, целей и деятельностных норм, порождаемой полисубъектным взаимодействием и выступающей условием и многофункциональным средством развития школы. Обоснованы концептуальные идеи исследуемой системы, уточнены структурно-содержательные и процессуальные основания ее реализации. Описаны морфологические, структурные, функциональные и генетические особенности моделирования исследуемого феномена. Концептуальная модель прогнозирования развития школы раскрыта через совокупность целевого, теоретико-методологического, научно-педагогического, практико-ориентированного и результативного блоков. В целевом блоке зафиксированы цели функционирования системы прогнозирования развития школы на федеральном, региональном, отраслевом и локальном уровнях. В теоретико-методологическом блоке представлены основные подходы, противоречия, закономерности и принципы исследовательской деятельности. В научно-педагогическом блоке раскрыто концептуальное видение прогнозирования развития школы как системного феномена, описаны его компоненты, свойства, функции и механизмы. В практико-ориентированном блоке уточнены условия и стадии реализации системы прогнозирования развития школы. В результативный блок включены уровни, критерии и результат функционирования исследуемой системы.

**Ключевые слова:** прогнозирование развития школы, система прогнозирования развития школы, концептуальная модель, подсистема прогнозирующих субъектов, деятельностная подсистема, обеспечивающая подсистема.

## CONCEPTUAL MODELING OF THE SCHOOL DEVELOPMENT FORECASTING

© 2017

Sultanova Tatyana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department  
of general and professional pedagogy

*Orenburg State University*

(460018, Russia, Orenburg, Prospect Pobedi 13, e-mail: [sulttatyana@yandex.ru](mailto:sulttatyana@yandex.ru))

**Abstract.** There are showed the conceptual model of the school development forecasting. There are clarified its essence in the view of the theoretical and methodological substantiation of the school's activity in creating the conditions for the formation of the forecasting system of its own development, integrating the ideas about the goals, content, ways of organization, means and results of this activity. There are disclosed the definition of the school development forecasting as an integral aligned system providing the interconnection of values, goals, and activity norms, generated by polysubject interaction and serving as a condition and a multifunctional significance of the school development. There are substantiated the conceptual ideas of the exploring system, clarified the structural, substantive and procedural foundations of its implementation. Morphological, structural, functional and genetic features of the exploring phenomenon's modeling are described. The conceptual model of school development forecasting is revealed in a number of target, theoretical, methodological, gauche, pedagogical, practice-oriented and effective blocks. In the *target block* the goals of the school development forecasting system are fixed at the federal, regional, sectoral and local levels. The main approaches, contradictions, regularities and principles of exploring activity are presented in the *theoretical and methodological block*. The conceptual vision of school development forecasting as a systematic phenomenon is disclosed and its components, properties, functions and mechanisms are described in the *scientific and pedagogical block*. The conditions and stages of the implementation school development forecasting system are specified in the *practice-oriented block*. The levels, criteria and result of the exploring system functioning are included in the *effective block*.

**Keywords:** the school development forecasting, the school development forecasting system, conceptual model, subsystem of forecasting subjects, activity subsystem, providing subsystem.

В настоящее время инновационное обновление отечественного образования стимулирует научный интерес к разработке теоретических основ и совершенствованию инструментария прогнозирования в деятельности образовательных организаций [1; 2; 3]. Одной из значимых проблем практического воплощения прогнозирования развития школы является необходимость преодоления его фрагментарности и ситуативности [4; 5; 6]. В этой связи актуальным становится системное представление исследуемого феномена, предполагающее конкретизацию его целевых ориентиров, содержания, используемых средств и возможных результатов, уточнение организационной структуры, отражение особенностей взаимодействия прогнозирующих субъектов и т.д. Цель настоящей статьи мы связываем с целостным представлением системы прогнозирования развития школы в виде концептуальной модели.

Моделирование как общенаучная категория является «методом исследования, при котором изучается не сам объект познания, а его изображение в виде так называемой модели, но результат исследования переносится с

модели на объект» [7, с. 126.]. Следовательно, модель – это соответствующий оригиналу объект, раскрывающий определенную информацию о самом объекте или его частях и способный заменить его в контексте познания. При этом модель должна отражать важные в ракурсе проводимого исследования характеристики объекта и исключать незначительные.

В качестве положений, позволяющих уточнить сущность концептуальной модели прогнозирования развития школы, выступают следующие. Во-первых, существующие базовые определения концептуальной модели, представляющие ее как «модель предметной области, состоящей из перечня взаимосвязанных понятий, используемых для ее описания, вместе со свойствами и характеристиками, классификацией этих понятий по типам, ситуациям, признакам в данной области и законов протекания процессов в ней» [8]; «стратегический план исследования, содержащий теоретико-методологические подходы, проблемы исследования, понятийный аппарат, гипотезы, методику сбора и обработки данных» [9]. Во-вторых, трактовка понятия «концепция» в педа-

гогических исследованиях как «сложной, целенаправленной, динамической системы фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования» [10, с. 10]. Данные положения дают нам основания для понимания концептуальной модели прогнозирования развития школы как теоретико-методологического обоснования деятельности школы по созданию условий становления системы прогнозирования собственного развития, интегрирующей представления о целях, содержании, способах организации, средствах и результатах данной деятельности.

Состоятельность концептуального моделирования прогнозирования развития школы обусловлена соблюдением ряда требований к модели, которая должна: фиксировать систему, имеющую целевые ориентиры и результат; раскрывать реальные процессы существования системы; отражать соотношения сходства и различия с оригиналом; замещать оригинал в процессе познания; быть согласованной с образовательным пространством, в рамках которого ей предстоит реализоваться; открывать перспективы для прогнозирования, сравнения и оценки возможных результатов и выбора наиболее оптимального решения проблемы; предоставлять возможность получения нового знания об оригинале в процессе познания.

В нашем исследовании разработка модели прогнозирования развития школы предполагала обоснование концептуальных идей исследуемой системы, а также уточнение структурно-содержательных и процессуальных оснований ее реализации. Также основу разработки концептуальной модели прогнозирования развития школы составили выводы Ю.А. Конаржевского [11; 12] о возможности применения к педагогическим объектам и явлениям системного анализа, включающего морфологический, структурный, функциональный и генетический аспекты. Морфологический аспект анализа фиксирует компонентный состав системы прогнозирования развития школы. Структурный - уточняет наиболее существенные связи и отношения, обуславливающие целостность исследуемой системы и открывающие возможности наиболее полной реализации ее функций. Функциональный аспект связан с определением присущих системе функций, реализуемых в рамках ее существования. Генетический отражает динамику системы в контексте прохождения стадий ее становления (зарождение, развитие, целостность, распад). Органическое единство обозначенных аспектов системы прогнозирования развития школы обусловлено целостностью школы как социально-педагогической системы.

Важным этапом разработки модели являлось обоснование концептуальных идей. В качестве таковых нами выделены следующие положения.

Прогнозирование развития школы - это система социально-педагогического порядка. Она является подмножеством (структурной единицей) систем более сложного порядка (локальных, региональных, федеральных). Данные системы позиционируются как внешние контексты, задающие системе прогнозирования развития школы цели и условия функционирования, а также оказывающие на нее управленческие воздействия.

Система прогнозирования развития школы характеризуется открытостью и целостностью. Открытость обусловлена взаимодействием с внешними контекстами, целостность определяется наличием неотделимых друг от друга элементов и предполагает обеспечение многообразия взаимоотношений субъектов внутри собственного пространства. В качестве системообразующего основания прогнозирования развития школы выступает совместная активность субъектов управленческой, педагогической и учебной видов деятельности.

Прогнозирование развития школы может быть раскрыто в двух ракурсах. Первый описывает исследуемую

систему как фактор обновления жизнедеятельности образовательной организации, открывающий перспективы выбора наиболее адекватной модели развития школы согласно внутренним и внешним ресурсам. Второй определяет систему как средство оптимизации обновления жизнедеятельности образовательной организации, направленного на максимально возможное удовлетворение потребностей ее основных образовательных субъектов (учащихся) в получении качественного образования. Содержание прогнозирования развития школы при этом направлено на формирование поливариантного видения путей, способов и средств обновления жизнедеятельности школы согласно актуальным запросам общества и отдельной личности.

Представленные идеи позволили определить сущность прогнозирования развития школы как целостно выстроенной, обеспечивающей взаимосвязь ценностей, смыслов, целей и деятельностных норм системы, порождаемой полисубъектным взаимодействием и выступающей условием и многофункциональным средством развития школы.

Следование обозначенным выше положениям позволило отразить в концептуальной модели подсистемы, подходы, функции, закономерности, принципы и механизмы, условия, этапы и уровни реализации, а также критерии, позволяющие диагностировать и прогнозировать возможную динамику системы прогнозирования развития школы. Концептуальная модель прогнозирования развития школы (рисунок 1) раскрывается через совокупность блоков: целевого, теоретико-методологического, научно-педагогического, практико-ориентированного и результативного.

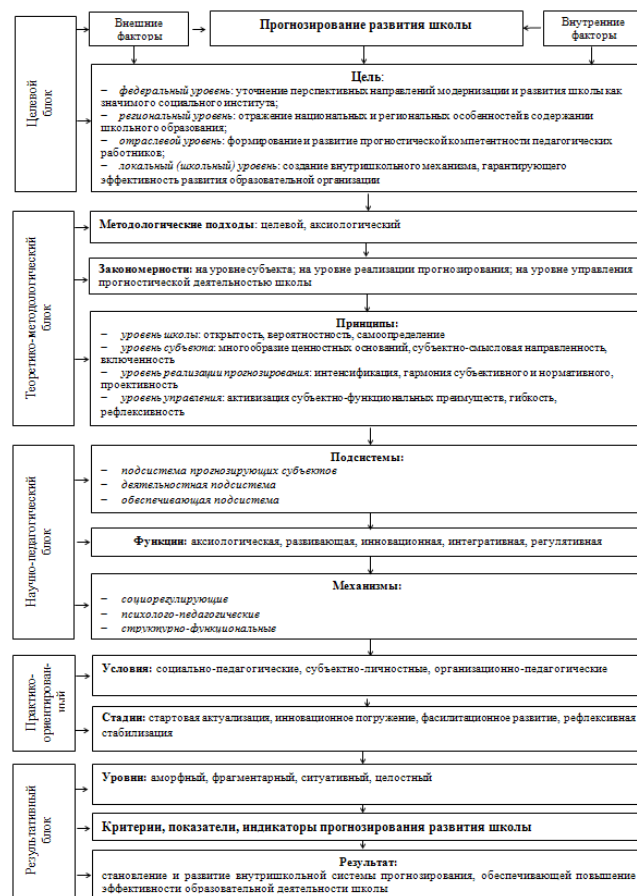


Рисунок 1 – Концептуальная модель прогнозирования развития школы

Целевой блок отражает цели функционирования системы прогнозирования развития школы. Теоретико-методологический блок представляет основные подходы, противоречия, закономерности и принципы ис-

следовательской деятельности. Научно-педагогический блок раскрывает концептуальное видение прогнозирования развития школы как системного феномена, интегрирует описание его компонентов, свойств, функций и механизмов. Практико-ориентированный блок уточняет условия и стадии реализации системы прогнозирования развития школы. Результативный блок описывает уровни, критерии и результат функционирования исследуемой системы.

*Целевой блок.* Прогнозирование развития школы, являясь значимой составной частью целостной системы образования, находит отражение на различных уровнях функционирования: федеральном, региональном, отраслевом и локальном (школьном). Вместе с тем цели исследуемой системы на представленных уровнях имеют специфические особенности. Так, на федеральном уровне целевые ориентиры исследуемой системы связаны с уточнением перспективных направлений модернизации и развития школы как значимого социального института; формированием актуального содержания школьного образования на основе ФГОС; созданием инструментария эффективного развития образовательных систем и т.д. На региональном уровне цели прогнозирования развития школы согласуются с возможностью отражения национальных и региональных особенностей в содержании школьного образования, с оценкой и прогнозом количества выпускников школы и характера их общеобразовательной подготовки и т.д. На отраслевом уровне цели исследуемой системы связаны с обеспечением преемственности инновационных процессов, реализуемых в рамках жизнедеятельности начальной, основной и старшей ступеней школы; определяют значимость формирования и развития прогностической компетентности педагогических работников и т.д. На локальном уровне цели системы отражают необходимость создания внутришкольного механизма, гарантирующего эффективность развития образовательной организации.

*Теоретико-методологический блок* концептуальной модели отражает теоретико-методологический базис (целевой и аксиологический подходы) и регулятив становления системы прогнозирования развития школы (противоречия, закономерности и принципы).

*Научно-педагогический блок.* Понимание прогнозирования развития школы как системы предполагает определение ее компонентного состава, а также связей между отдельными составляющими. Структура или организация системы является важнейшим условием ее существования, поскольку в принципе не имеет смысла говорить о ее наличии без субъектного взаимодействия, происходящего в реальных условиях жизнедеятельности школы. В рамках исследования нами было установлено, что структура системы прогнозирования развития школы интегрирует три подсистемы: субъектную, деятельностьную и обеспечивающую. Каждая из представленных подсистем взаимосвязана с другими. Характер данной обусловленности основывается на принципах взаимозависимости, взаимодополнения и взаимопроникновения.

Подсистема прогнозирующих субъектов отражает существование многоуровневого коллективного субъекта прогнозирования развития школы как сообщества управляющих субъектов, учителей и обучаемых [13]. Деятельностная подсистема фактически обеспечивает организацию и осуществление прогнозирования как доминирующего в конкретных условиях вида деятельности, направленного на обновление школы. Происходит это путем интеграции различных видов активности субъектов, способствующей максимально эффективной разработке прогнозов развития образовательной организации. Согласно общепризнанному научному подходу [14; 15; 16; 17] разработка прогнозов развития объекта, явления или процесса раскрывается через разнообразные формы познания будущего. К ним следует отнести предвидение, предсказание, предвосхищение, предуга-

дывание, собственно прогнозирование. В тоже время деятельностьная активность любого субъекта регулируется актами целеполагания, планирования, программирования, проектирования, моделирования, которые составляют базис принятия решений. Представленные формы познания будущего в реальных условиях являются взаимосвязанными и взаимозависимыми. Обеспечивающая подсистема представляет собой совокупность средств и ресурсов, способствующих поддержанию стабильного функционирования системы прогнозирования развития школы и оптимальному протеканию процессов прогнозирования.

Важно отметить, что назначение концептуальной модели с одной стороны проявляется в формировании общего взгляда на организацию и содержание прогнозирования развития школы, с другой – в уточнении замысла его построения во взаимосвязи ключевых компонентов.

Полагаем, что ключевые закономерности и принципы соотносятся с выделенными в исследовании подсистемами как некие полярные точки, т.е. как концептуальные идеи и их воплощение. Условием синтеза обозначенных точек могут быть представлены процессы реализации механизмов, обеспечивающих существование и совершенствование системы прогнозирования развития школы. В качестве таковых в исследовании предложены социорегулирующие, психолого-педагогические и структурно-функциональные механизмы [18].

*Практико-ориентированный блок.* В процессе исследования было установлено, что эффективность функционирования системы прогнозирования развития школы обеспечивается разработкой и внедрением спектра условий. Соглашаясь с существующим определением [19], под условиями мы понимаем комплекс процессов, отношений и обстоятельств, актуализированных во внешнем и внутреннем пространстве школы и способных обеспечить ее субъектам возможность эффективной разработки прогнозов развития образовательной организации. Сложность исследуемой системы определила необходимость выявления следующих групп условий: социально-педагогические, субъектно-личностные, организационно-педагогические.

Принимая во внимание особенности разработанной концептуальной модели, актуальным становится определение основных стадий реализации системы прогнозирования развития школы, отражающих последовательность осуществления исследуемого процесса: стартовая актуализация, инновационное погружение, фасилитационное развитие, рефлексивная стабилизация. Отсутствие одной из предложенных стадий, нарушающая целостность процесса реализации исследуемой системы, обуславливает невозможность достижения ожидаемого положительного результата прогностической деятельности, направленной на развитие школы. Каждая из стадий имеет четко зафиксированную цель, характеризуется спектром решаемых задач и ориентирована на достижение конкретного качественного результата.

*Результативный блок.* Учитывая структуру концептуальной модели прогнозирования развития школы, данный блок раскрывает возможные уровни реализации прогностической деятельности, критерии, показатели и соответствующий диагностический инструментарий.

Таким образом, представленная концептуальная модель прогнозирования развития школы раскрывается через инвариантный набор блоков (целевой, теоретико-методологический, научно-педагогический, практико-ориентированный, результативный) и отражает теоретико-методологическое обоснование деятельности школы по созданию условий возникновения и совершенствования целостной системы прогнозирования собственного развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Осипова Л.Я. Функции системы образования в образовательно-педагогическом прогнозировании // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 5. С. 396-

404.

2. Карманчиков А.И. Технология коллективного прогнозирования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 79-84.

3. Панова Е.С. Разработка системы педагогического прогнозирования успешности обучения в школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 4. С. 53-57.

4. Боруха С.Ю. Педагогическое прогнозирование развития школы в условиях изменяющейся внешней среды: дисс. ... канд. пед. наук. Белгород, 2002. 246 с.

5. Осипова Л.Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования: автореферат дисс. ... д-ра. пед. наук. Ульяновск, 2009. 51 с.

6. Шеховцова Т.С. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию // Известия Южного федерального университета. 2011. № 6. С. 122-128.

7. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 335 с.

8. Толковый словарь по искусственному интеллекту / А.Н. Аверкин, М.Г. Гаазе-Рапопорт, Д.А. Поспелов. Режим доступа: <http://raai.org/library/tolk/aivoc.html#L306>.

9. Социологический словарь. Режим доступа: [http://gufo.me/content\\_soc/model-konceptualnaja-156.html](http://gufo.me/content_soc/model-konceptualnaja-156.html).

10. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: ВЛАДОС, 2006. 239 с.

11. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. Челябинск: ЧГПИ, 1986. 133 с.

12. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.

13. Султанова Т.А. Коллективный субъект прогнозирования развития школы // Интернет-журнал «Наукovedение». 2015. Том 7. № 5. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/222PVN515.pdf>.

14. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

15. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М.: Флинта, 2003. 768 с.

16. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев: Вища школа, 1986. 200 с.

17. Гершунский Б.С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах. М.: Высшая школа, 1980. 144 с.

18. Султанова Т.А. Структурно-функциональные и психолого-педагогические механизмы прогнозирования развития школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. № 1. С. 161-164.

19. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8-14.

*Статья поступила в редакцию 29.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 377.44

## ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

© 2017

**Тараносова Галина Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Русский язык, литература и лингвокриминалистика»  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: taranosova@mail.ru)  
**Абрамова Татьяна Анатольевна**, магистр, преподаватель  
*Тольяттинский социально-педагогический колледж*  
(445012, Россия, Тольятти, ул. Мурысева, 84, e-mail: tspk-tol@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обосновывается проблема создания условий для повышения профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми. Авторами представлена система взаимодополняющих методов исследования, представлен разработанный, теоретически обоснованный и внедренный комплекс психолого-педагогических условий, эффективность которого подтверждена в ходе опытно-экспериментальной работы. Научной новизной исследования является определение понятия, сущность и структура профессиональной компетентности педагога в работе с одаренными детьми; теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка комплекса психолого-педагогических условий, направленных на повышение уровня профессиональной компетентности педагога в работе с одаренными детьми. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения на практике: комплекса психолого-педагогических условий, направленных на повышение уровня профессиональной компетентности педагога в работе с одаренными детьми; критериев, показателей и уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми. А также может успешно использоваться методическими службами образовательных учреждений в системе повышения квалификации педагогов образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** компетентность, компетентность педагога, профессиональная компетентность педагога, профессиональная компетентность педагога, работающего с одаренными детьми, одаренность, одаренный ребенок, компетентностный подход.

## ENHANCING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN

© 2017

**Taranosova Galina Nikolaevna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department  
«Russian language, literature and forensic linguistics»  
*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: taranosova@mail.ru)  
**Abramova Tatyana Anatolyevna**, master, teacher  
*Togliatti social-pedagogical College*  
(445012, Russia, Togliatti, street Murysyeva, 84, e-mail: tspk-tol@mail.ru)

**Abstract.** The article explains the problem of creation of conditions for the increase of teachers professional competence in working with gifted children. The authors confirming a positive trend and the effectiveness of the implementation of theory-based, developed and introduced complex of psycho-pedagogical conditions in the course of experimental work. Scientific novelty of the research consists definition of the concept, essence and structure of teachers professional competence in working with gifted children; theoretical study, the development and experimental testing of complex pedagogical conditions for the improvement of teachers professional competence level in working with gifted children. Practical significance of the research lies in the possibility of use in practice: complex psychological and pedagogical conditions for raising the level of professional competence of teachers in working with gifted children; a set of criteria, indicators and levels of formation of components of teachers professional competence in working with gifted children. And it can also be successfully used by the methodological services of educational institutions in the system of advanced training of teachers in the educational institutions.

**Keywords:** competence, competence of the teacher, professional competence of the teacher, professional competence of a teacher working with gifted children, giftedness, gifted child, competency-based approach.

В комплексе новых стратегических образовательных ориентиров особое место занимает качественная подготовка профессионально-педагогических кадров, обеспечивающих обучение и сопровождение одаренных детей. В соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» [1] подготовка квалифицированных работников есть основная цель системы профессионального образования. Специалисты должны обладать полным комплексом профессиональных педагогических компетенций, а именно: должны быть ответственными, в полной мере обладать профессиональными навыками, стремиться эффективно выполнять свою работу, постоянно совершенствоваться в профессиональном плане.

Последнее десятилетие Правительством РФ уделяется достаточное внимание проблемам, сопутствующим вопросам воспитания одаренных детей и их развитию. Определяющие акценты ставятся на повышение общего интеллектуального уровня учащихся [2]. Существует ряд нормативных документов, среди которых стоит обратить внимание на следующие: целевую программу «Одаренные дети» в рамках программы «Дети России»,

Концепцию общенациональной системы выявления и развития молодых талантов с определением базовых принципов построения и основных задач общенациональной системы.

Результаты исследования под руководством Н.Б. Шумаковой [3] указывают на недостаточность знаний педагогического состава образовательных учреждений в области особенностей сопровождения обучающихся, имеющих признаки одаренности, а также ведут речь о необходимости формирования таких качеств, которые были бы востребованными в работе с данной категорией обучающихся. Одаренные дети требуют особого внимания психолого-педагогического состава образовательного учреждения, являясь своеобразным интеллектуально-творческим потенциалом. Таким образом, проблема востребованности в высококвалифицированных педагогических кадрах, сопровождающих одаренных детей, является очень актуальной на современном этапе.

В настоящее время, от современного воспитателя, психолога, учителя все чаще требуется владение серьезной технологической подготовкой, выражающаяся в овладении определенными знаниями и навыками в сфере



психолого-педагогического и ситуационного анализа. Компетентный педагог подразумевает четкое ориентирование в области педагогической диагностики, так как данные знания помогают своевременно выявить одаренных детей в различных направлениях. Стоит отметить важность того факта, насколько педагог, способен результативно решать профессиональные педагогические задачи, которые могут возникнуть в отдельно взятой реальной ситуации. В практической деятельности учитель помимо своих знаний, умений, применяет жизненный опыт, моральные и духовные ценности, нравственные ориентиры, свои интересы и наклонности [4].

Таким образом, центральным выступает разработка и освоение комплекса психолого-педагогических условий, ориентированного на процесс всестороннего повышения профессиональных компетентностей педагога при работе с одаренными детьми посредством оптимизации и совершенствования имеющихся знаний, умений и ориентаций в области профессиональных ценностей.

Если вести речь о теоретических аспектах компетентного подхода, стоит упомянуть следующих выдающихся отечественных ученых: Э.Ф. Зеер [5], А.В. Хуторской [6], С.Е. Шишов. Проблемы формирования компетентного специалиста и профессиональных компетенций были затронуты в исследованиях зарубежных авторов, среди которых Дж. Равен [7, 8, 9], С. Шо и другие. Все указанные ученые в своих исследованиях доказывали необходимость разработки теоретических и практических рекомендаций для специалистов психолого-педагогической области работающих с одаренными детьми.

Ученые, занимающиеся данной проблемой Д.Б. Богоявленская [10], Н.Б. Шумакова [3], В.Д. Шадриков [11] и другие [12, 13] говорили о включении в понятие профессиональной компетентности педагога личностных качеств, базовых и специфических умений и навыков, раскрывающих особенности педагогической направленности на одаренного ребенка. Вышеозначенные составляющие способствуют развитию личности, самоактуализации и развитию индивидуальности ребенка.

Анализ теоретических исследований и практической деятельности психолого-педагогического направления с точки зрения профессиональной компетентности педагогов в процессе их работы с обучающимися, имеющие признаки одаренности дал возможность выявить следующие существующие противоречия между:

–современными требованиями к педагогу и уровнем сформированности их профессиональной компетентности в работе с одаренными детьми;

–актуальностью повышения уровня профессиональной компетентности педагога в процессе работы с обучающимися, имеющими признаки одаренности и слабой разработанностью методологических основ данного процесса;

–сложившейся системой повышения профессиональной компетентности педагога в работе с учениками, характеризующимися как одаренные личности и содержанием ее методических основ и технологий.

Основным направлением настоящего исследования стало теоретическое определение, создание и практическая апробация эффективности комплекса психолого-педагогических условий, которые в свою очередь обеспечат повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми.

Чтобы достичь поставленной цели был сформулирован ряд задач, а именно:

1. Раскрыть степень изученности проблем повышения уровня профессиональной компетентности педагогических кадров в процессе их работы с одаренными детьми;

2. Раскрыть базовое содержание профессиональных компетентностей педагогов в процессе работы с одаренными детьми;

3. Разработать и практически апробировать комплекс

психолого-педагогических условий, которые были бы направлены на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в процессе работы с одаренными детьми;

4. Разработать и применить ряд критериев, показателей и существующие уровни профессиональной компетентности педагогов в процессе работы с одаренными детьми;

5. В процессе опытно-экспериментальной работы выявить степень эффективности разработанных психолого-педагогических условий, которые обеспечивают необходимый уровень профессиональной компетентности педагогического персонала в процессе работы с одаренными детьми.

При проведении исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретических (анализ психолого-педагогической литературы соответствующей теме исследования, сравнение, моделирование, обобщение), эмпирических (опрос, анкетирование, тестирование, интервьюирование, эксперимент, наблюдение) и статистических (качественный и количественный анализ результатов исследования, методы, позволяющие статистически обработать данные проводимого исследования).

Изучение основных подходов отечественных и зарубежных ученых (А.А. Адольф, В.И. Байденко, Ю.В. Варданян, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, С.Е. Шишов, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др.) привело к определенному пониманию ключевых определений.

Ю.В. Варданян считает, что профессиональная компетентность представляет собой систему психических состояний и свойств личности учителя, которая представляет собой основу для определения степени готовности педагога профессионально реализовываться и способность действовать определенным способом [14].

На основе проведенного теоретического анализа в настоящем исследовании принято следующее понятие: профессиональная компетентность педагога, работающего с одаренными детьми, это его способность, проявляющаяся в педагогической деятельности при условии интеграции осознанных ценностных ориентаций и мотивов, профессиональных знаний и умений, личностных качеств, которая способствует решению задач по выявлению и сопровождению одаренных детей, а также, достижению самореализации личности ребенка.

Одаренность, в «Рабочей концепции одаренности» (Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др.), понимается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, от которого зависит возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [15].

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. Естественно, дети, относящиеся к данной категории, требуют особых знаний от психолого-педагогического окружения. В зависимости от наличия или отсутствия указанных знаний и соответствующих компетенций педагогов одаренность можно развивать, либо просто ее заметить, как иногда случается при недостаточном понимании значимости данных вопросов в воспитательно-образовательной системе школы. Отличительными особенностями работы педагога с одаренными детьми являются: педагогическое мастерство, профессионализм и личностные качества, интересы и склонности педагога.

Взяв в основу результаты проведенного теоретического исследования (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.) экспериментатор сформировал структурную модель профессиональной компетентности педагога, которая включает: мотивационно-ценностные компоненты, когнитивные компоненты, процессуально-технологические и рефлексивные компоненты.

В опытно-экспериментальной работе по повышению уровня профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми приняли участие 65 педагогов МБУ «Гимназия № 38» г.о. Тольятти.

В ходе констатирующего этапа эксперимента с помощью диагностических методик было выявлено, что 26% педагогов имеют высокий (креативный) уровень сформированности профессиональной компетентности в работе с одаренными детьми, 63% - средний (репродуктивный) уровень и на низком (адаптивном) уровне находятся 11% педагогов.

В процессе формирующего этапа эксперимента был апробирован комплекс психолого-педагогических условий, имеющий целью повышение уровня профессиональной компетентности педагогов, принимающих участие в работе с одаренными детьми:

1) повышение уровня профессионального потенциала педагогов средствами мотивационной готовности к работе с одаренными детьми;

2) обеспечение безопасной и комфортной с психологической точки зрения образовательной среды при организации системы работы с одаренными детьми;

3) целенаправленное усовершенствование методической поддержки и сопровождения педагога в процессе его работы с одаренными детьми.

Психолого-педагогическая игра «Тропинка к познанию» способствовала активному взаимодействию внутри педагогического коллектива, позволила активизировать профессиональный потенциал педагогов и повысить уровень мотивационной составляющей в процессе работы педагогов с одаренными детьми.

Программа авторского курса «Современный педагог – одаренным детям» содержала компоненты, направленные на расширение представлений учителей и психологов об особенностях взаимодействия и сопровождения одаренных детей.

Стоит отметить, что до проведения описываемых экспериментальных действий в МБУ «Гимназия № 38», члены педагогического коллектива не всегда могли осуществить необходимую диагностику в отношении выявления одаренных детей.

В процессе организации работы по совершенствованию методического сопровождения педагогического состава МБУ «Гимназия № 38» был создан интерактивный методический кабинет, на базе которого организованы: «Банк педагогических технологий» и «Открытая картотека в помощь педагогу». Формированию безопасного пространства в образовательном учреждении способствовало создание Службы школьной медиации. Данные процессы сопровождались беседами разъяснительного характера, которые проводились как с педагогами, так и с обучающимися.

Процесс проведения анализа полученных количественных и качественных данных дал возможность сравнивать результаты констатирующего и контрольного экспериментов, целью которых было выявление существующего уровня профессиональной компетентности педагогических работников МБУ «Гимназия №38» в процессе работы с обучающимися, характеризующиеся как одаренные дети.

В таблице №1 и на рисунке 1 показаны количественные результаты экспериментальной работы, проведенной с педагогами МБУ «Гимназия № 38».

Таким образом, сравнительный анализ результатов, полученных после проведенной опытно-экспериментальной работы, дал возможность выявить увеличение высокого уровня на 16%. 27 представителей педагогических работников (42%) достигли высокого (креативного) уровня профессиональной компетентности при работе с одаренными детьми. Представители данной группы характеризуются высоким уровнем внутренней и внешней положительной мотивации к своей профессиональной деятельности, а также желанием к работе с одаренными детьми.

Таблица 1 – Уровни сформированности профессиональной компетентности

Эксперимент	Адаптивный уровень (низкий)	Репродуктивный уровень (средний)	Креативный уровень (высокий)
Констатирующий	11%	63%	26%
Контрольный	2%	56%	42%

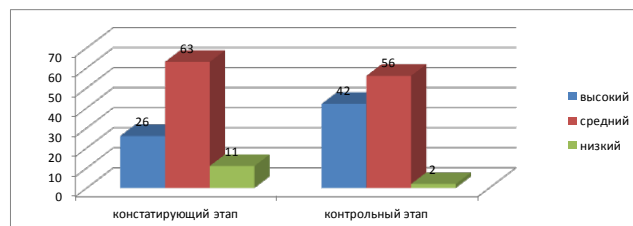


Рисунок 1 – Динамика результатов повышения уровня профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми

Высокий уровень знаний и умений помогают им выявлять и прогнозировать личностное развитие обучающегося, выстраивать индивидуальную образовательную стратегию обучения одаренного ребенка, а также подбирать содержание, методы, способы и технологии обучения для одаренных детей. Ими проводится рефлексия собственных действий на разных этапах педагогической деятельности, применяется критическая оценка достижений и результатов.

У 37 педагогов, что составляет 56 %, выявлен средний (репродуктивный) уровень. Педагоги отнесенные к данной группе имеют профессиональную направленность, сформированную профессиональной ориентацией личности, а также адекватно осознают смысл собственной профессиональной деятельности. Стоит отметить наличием у них такого значимого качества, как удовлетворенность профессиональной деятельностью. Они вполне реально осознают свои профессионально-личностные качества, однако могут испытывать потребность в рефлексии, имеющую непостоянный характер. Говоря о системе организации специфической работы с одаренными детьми, стоит отметить, что в данном случае она не всегда прослеживается. Подбор содержания, методов и технологий обучения осуществляется педагогами по шаблону.

Низкий (адаптивный) уровень профессиональной компетентности выявлен у одного педагога (2%). Характеризуя данный тип педагога, отметим, что он часто не в состоянии спрогнозировать и организовать на должном уровне индивидуальную образовательную стратегию обучения и воспитания для одаренного ребенка. В данном случае речь идет о заранее отработанной схеме по которой строятся взаимоотношения педагог-ученик, что недопустимо в работе с одаренными детьми.

Выделенные психолого-педагогические условия, реализуемые в ходе применения игры «Тропинка к познанию» и программы курса «Современный педагог – одаренным детям», обеспечили позитивные изменения в повышении уровня профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми.

Полученные результаты в ходе экспериментального исследования позволили сформулировать выводы, основные из которых следующие:

1. Исследование подтвердило актуальность проблемы изучения психолого-педагогических условий, направленных на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми.

2. Раскрыто содержание понятия «профессиональная компетентность педагога в работе с одаренными детьми».

3. Анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, показал эффективность разработанного, обоснованного, внедренного комплекса

психолого-педагогических условий, обеспечивающих повышение уровня профессиональной компетентности педагога в работе с одаренными детьми.

В качестве перспективных направлений дальнейшей работы по теме исследования является разработка содержания компонентов профессиональной компетентности педагога в работе с одаренными детьми с учетом современных квалификационных требований профессиональных стандартов педагогов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Постановление Совета Федерации Федерального Собрания РФ от 27 октября 2008 г. N 367-СФ «О приоритетах Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» – URL: <http://base.garant.ru/6393671/> (дата обращения: 17.07.2017).

2. Асперова, И. Б. Профессиональное воспитание в школе / И.Б.Асперова. - М.: Знание, 2012.

3. Шумакова, Н.Б. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / под ред. Н.Б. Шумаковой. М.: Просвещение, 2006. 239 с.

4. Тараносова, Г.Н. Инновационные процессы в образовании: к содержанию и структуре учебного курса / Педагогика творчества: личность, знание, культура. Материалы Междунар. науч. конф. (Самара, 2017 г.) = “Pedagogics of Creativity: Personality, Knowledge, Culture” / Samara, 2017 / М – во культуры РФ, СГИК, СКО; под ред. В.И. Ионесова. – Самара: Самар. гос. ин-т культуры, 2017. – С. 530 – 554.

5. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: Деловая кн., 2000. 258 с.

6. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения Пособие для учителя М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 320 с

7. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть I (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 274-293.

8. Raven J. The banks, world management and socio-cybernetics (a paper prompted by events in greece and chance encounters on youtube) // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 74-79.

9. Равен Д. Кризис? какой кризис? // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 81-95.

10. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для учителей / Д.Б. Богоявленская. М: Академия, 2002. 416 с.

11. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 160 с

12. Балакирева Е.И., Игнатъева О.Г. Развитие творческой одаренности школьников: педагогические аспекты // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 228-231.

13. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к работе с детьми, проявившими выдающиеся способности, в контексте требований концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 103-106.

14. Варданян, Ю.В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / под науч. ред. В.А. Слостенина. – 2-е изд. – М.: МПГУ, 2002. – 180 с.

15. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одарённости – М.: 2-е изд., расш. перераб., 2003. – 90 с.

*Статья поступила в редакцию 26.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 372.3

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВАХ И ОБЯЗАННОСТЯХ ЧЕЛОВЕКА

© 2017

**Татаринцева Нина Евгеньевна**, доктор педагогических наук,  
профессор кафедры дошкольного образования  
**Масесянц Елена Петровна**, аспирант  
*Южный федеральный университет*

(344006, Россия, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, e-mail: elena-masesjanc@rambler.ru)

**Аннотация.** Прогрессивные изменения, происходящие в обществе, социальные, политические и экономические события сегодняшнего времени обуславливают необходимость формирования социально зрелой, свободной личности, владеющей представлениями о правах и обязанностях человека. Впервые ребенок приобретает представления о социальных нормах, правилах поведения людей, о необходимости определенного порядка в человеческих взаимоотношениях в дошкольном возрасте. В это же время формируются типичные мотивы поведения личности, жизненная позиция, ценности и смыслы. Поведение взрослого человека в правовой сфере во многом зависит от того, какое понимание права и отношение к нему вырабатывается в период дошкольного детства. Современная ситуация в обществе определяет необходимость пересмотра не только общих подходов к организации воспитания в целом, но и поиск актуальных методов и средств, способствующих правовому воспитанию и обучению детей дошкольного возраста. Педагогическими условиями формирования представлений дошкольников о правах и обязанностях человека выступают: содержание программы «Наши права и обязанности», опытно-поисковые методы, совместное решение проблемных ситуаций правовой тематики, разъяснение отрицательных поступков, игры-занятия, чтение художественной литературы, рассматривание иллюстраций, предметно-пространственная развивающая среда дошкольной организации. Критериями оценки правовых представлений дошкольников являются: знания о правах и обязанностях, владение понятиями «право», «свобода», «закон», «равноправие», осознание необходимости этих знаний, проявление интереса к их усвоению, умение оценить и объяснить свой поступок и поступки других людей, осознание необходимости совершения правовых действий и др.

**Ключевые слова:** Дети дошкольного возраста, права ребенка, правовые представления, методы формирования представлений о правах и обязанностях человека.

## EDUCATIONAL CONDITIONS OF FORMING A NOTION OF HUMAN RIGHTS AMONG THE PRESCHOOL CHILDREN

© 2017

**Tatarintseva Nina Yevgeniyevna**, doctor of pedagogical Sciences,  
professor of the Preschool Education department  
**Masesyants Elena Petrovna**, postgraduate student  
*Southern Federal University*

(344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya, 105/42, e-mail: elena-masesjanc@rambler.ru)

**Abstract.** Progressive changes taking place in the society, current social and economic events precondition a necessity to for a socially mature, free individual having basic legal knowledge. In preschool age, a child receives its first notion of social norms, human behavior rules, and of the necessity of a certain order in relations between humans. At the same time, typical motives of individual behavior, attitude to life, values and senses begin to form. Behavior of a grown-up in the legal sphere depends to a large extent on what understanding of law has been given and what attitude towards it has been formed during the preschool childhood period. The current social situation defines that it necessary not only to review the general approaches to arrangement of education, but also to find relevant means and methods promoting legal education and training of preschool-age children. The following are the educational conditions of forming a notion of human rights among the preschool children: content of the program titled “Our Rights and Liabilities”, empirical and exploratory methods, joint solution of problematic issues related to law, explanation of negative deeds, game-based classes, reading of literature, perusal of illustrations, objective-spatial environment of a preschool organization aimed at the development. The criteria of assessment for understanding the law by the preschool children are: knowledge of rights and liabilities, mastery of such notions as “right”, “freedom”, “law”, “equality of rights”, understanding the necessity of such knowledge, interest to acquisition of such knowledge, ability to explain the actions and deeds of other persons, understanding the necessity of taking legal steps, etc. A noticeable increase of formation level of legal knowledge among the children within the trial group as compared to the same within the control group demonstrated as a result of computer-aided data processing is a proof of efficiency of introducing the program “Our Rights and Liabilities” into the educational process for the elder preschool children.

**Keywords:** preschool children, rights of a child, legal knowledge, formation methods of knowledge of human rights.

Первые представления о правилах и нормах поведения, жизненная позиция, мотивы поведения и способы взаимодействия в обществе формируются у ребенка в дошкольные годы. Понимание правовых норм также приходит в период дошкольного детства, что влияет на будущее поведение человека в сфере права [4; 5; 11]. Правовое воспитание направлено на передачу правовых знаний, принципов, правовых норм, на формирование адекватного отношения к праву, способов использования своих прав и исполнения обязанностей в личной и общественной жизни [1; 6; 7; 10; 12]. Для реализации ребенком себя как полноправного члена общества, для развития способностей и индивидуальных потребностей, связанных с жизненной ситуацией ребенка, в обществе должны быть созданы условия [11]. В связи с этим, актуальной задачей сегодня является поиск методов, приемов, форм, средств, способствующих правовому воспитанию детей дошкольного возраста.

Необходимость и возможность правового воспитания детей дошкольного возраста обусловлена интеллектуальными способностями детей, позволяющими сформировать у них понятия, представления, в которых отражены существенные связи различных предметов и явлений действительности. По мнению исследователей А.В. Запорожца [3; 9], Д.В. Эльконина [9], П.Я. Гальперина [3], С.Н.Карповой [3], Н.Н. Поддьякова [8], Н.Е. Вераксы [2] и др., дети старшего дошкольного возраста могут осознавать и чувствовать ложь, несправедливость по отношению к себе, к близким, сверстникам, сказочным персонажам. Имея чувство справедливости, ребенок сможет понять не только права и обязанности людей, но и свои личные.

Вопросы организации и эффективности правового воспитания поднимаются в исследованиях Е.В.Татаринцевой [10], А.Н.Тубельского [12], А.А.Черемисиной [14], З.К.Шнекендорфа [15] и др. Правовое

воспитание они рассматривают как организованный процесс, представляющий собой ряд взаимосвязанных и взаимопроникающих связей. Теории и технологии правового воспитания представлены в работах С.Н.Апиян [1], А.Ф.Никитина [6], Е.А. Певцовой [7] и др.

Вопросы правового воспитания детей дошкольного возраста нашли отражение в работах Н.Ю. Ган [4], Н.Ю. Майданкиной [5], С.В.Федотовой [13] и др. Н.Ю. Ган рассматривает правовое воспитание как процесс целенаправленного и систематического влияния на сознание и поведение дошкольника с целью формирования у него правовой воспитанности [4]. По мнению Н.Ю. Майданкиной, правовое воспитание должно быть направлено на создание условий, способствующих приобщению дошкольников к национальному и общечеловеческим ценностям, формированию у них правовых норм и активной жизненной позиции [5]. Мы понимаем правовое воспитание ребенка-дошкольника как социально, культурно, педагогически и личностно обусловленный процесс овладения детьми знаниями о своих правах и обязанностях, способами оценивания собственных поступков и поступков других людей на основе норм права, опытом правового поведения в различных видах деятельности.

Цель статьи – описать педагогические условия формирования представлений о правах и обязанностях человека у детей старшего дошкольного возраста. Процесс формирования у дошкольников представлений о правах и обязанностях человека будет эффективен при следующих педагогических условиях: определено содержание, разработаны методы и приемы формирования правовых представлений у дошкольников.

Задачами исследования выступили:

1. Выявить критерии и уровни сформированности правовых представлений у детей старшего дошкольного возраста.

2. Разработать содержание, методы и приемы формирования представлений о правах и обязанностях человека у детей старшего дошкольного возраста.

В процессе эксперимента были разработаны основные критерии и показатели сформированности правовых представлений у детей старшего дошкольного возраста, а также определены уровни сформированности правовых представлений у детей старшего дошкольного возраста. Критериями сформированности правовых представлений у дошкольников выступили: представления о правах; представления о своих обязанностях; оценка ребенком собственных поступков; оценка ребенком поведения другого человека с точки зрения норм права. Показателями сформированности правовых представлений у дошкольников выступили: широта (объем) знаний; желание получить новые знания о правах и обязанностях; умение адекватно оценивать свои поступки, проявлять эмоциональное отношение к собственному правовому поведению; умение объяснять и оценивать поведение других людей; проявлять эмоциональное отношение к правовому поведению других людей.

В соответствии с вышеперечисленными критериями были определены следующие уровни сформированности правовых представлений.

*Низкий уровень* правовых представлений характеризуется наличием у ребенка разрозненных, неточных и иногда неверных представлений о событиях социальной действительности; фрагментарными, отрывочными знаниями о правах и обязанностях. Ребенок дошкольного возраста испытывает затруднение в определении и различении понятий «право», «обязанность», отсутствует активность в их усвоении. Ребенку трудно объяснить или оценить свои поступки и поведение окружающих людей. В эмоциональном отношении присутствует проявление равнодушия по отношению к правовым действиям людей.

*Средний уровень* правовых представлений характеризуется знаниями детей о важных явлениях социаль-

ной действительности, правах и обязанностях человека. Ребенок испытывает некоторые трудности в определении содержания понятий «свобода», «равноправие», «закон», «обязанность». С помощью педагога он воспроизводит часть этих знаний, но они не полны, не конкретны, интерес к ним слабо выражен. Дети проявляют интерес к событиям социальной действительности, рассуждают о добре-зле, справедливости-несправедливости, правде-лжи и т.д.). Затруднения вызывает адекватная оценка своего поступка и поступков других людей, ощущается потребность в помощи взрослого.

*Высокий уровень* правовых представлений характеризуется системными знаниями детей о личных, гражданских, социальных и культурных правах человека. Ребенок свободно оперирует понятиями «закон», «порядок», «право», «обязанность». У дошкольника имеется интерес к усвоению данных знаний, понимание их важности в жизни. Знания конкретны и точны. Ребенок владеет умением оценивать личные поступки поведение окружающих, имеет желание помогать нуждающимся. Понимает важность совершения правовых действий в общественной и личной жизни.

Для выявления представлений детей о правах была использована индивидуальная беседа с детьми, включающая следующие вопросы: 1. Что такое право? 2. Что такое права человека, знаешь ли ты какие-нибудь права человека? 3. Есть ли права у тебя, твоих родителей, братьев, сестер? 4. Знаешь ли ты, что такое закон, равноправие, свобода? 5. Что такое обязанности? 6. Какие обязанности есть у тебя, твоих родителей, братьев, сестер?

Результаты беседы показали, что дети слабо владеют представлениями о правах и обязанностях, их знания фрагментарны и неточны. Самыми сложными оказались вопросы, связанные с такими понятиями, как «право», «свобода», «равноправие». Некоторые дети смогли ответить на данные вопросы. Саша М.: «Право - это то, что люди не должны нарушать, если они нарушают права – они нарушают закон»; Миша Н.: «Свобода означает, что человек свободен и может делать все, что хочет»; Ксения Т.: «Равноправие - это когда все люди равны между собой, например, дети в детском саду равны перед воспитателем».

Результаты беседы позволили сделать следующие выводы. Лишь часть детей владеет знаниями о своих правах и обязанностях, но их содержание характеризуется неточностью и неконкретностью. Определение детьми правовых понятий вызывает наибольшее затруднение.

Таким образом, дети дошкольного возраста имеют первоначальные представления о правах и обязанностях, но их нужно расширить и конкретизировать, привести в систему. В соответствии с определенными критериями правовые представления определяются по трем уровням (низкий, средний, высокий) (Таблица 1).

Для определения уровня представлений ребенка о его *обязанностях* была проведена индивидуальная беседа с каждым, содержащая следующие вопросы: 1. Что такое обязанности? 2. На твой взгляд, какие обязанности могут быть у детей? 3. Есть ли у тебя обязанности дома? Какие? 4. Какие обязанности ты выполняешь в детском саду?

Анализ ответов детей показал, что свои обязанности дети знают лучше, чем права. Даша Н.: «Обязанности – это такие задания, которые нужно выполнить»; Маша П.: «Мои обязанности – пыль вытирать, пылесосить, цветы поливать»; Андрей Д.: «Я хожу в магазин» и т.д. В таблице 1 представлены количественные данные по эксперименту.

Для того, чтобы определить уровень *самооценки поведения* были использованы проблемные ситуации, требующие оказания помощи близкому взрослому. Например, ребенку предлагалось решить ситуацию: «Родители тебя послали в магазин купить продукты. Ты потерял деньги. Что ты будешь делать?» или «Мама про-

сит тебя ей помочь убрать квартиру. Но к тебе пришли друзья, чтобы поиграть в компьютерную игру. Что ты будешь делать?».

Анализ ответов позволил судить о том, что большинство детей оказывают помощь близким взрослым, но мотивы поведения у них разные. «Помогаю, потому что велют», «Мама обещала купить компьютер, если я буду ей помогать», «Я попозже помогу, так как меня редко приглашают поиграть на компьютере». Отвечая на вопрос «Что ты будешь делать, если ты потерял деньги, которые тебе дали на покупку продуктов?», 22% детей признались бы, что потеряли деньги, 44% детей перевели вину на другого, 34 % детей не признали бы свою вину. Количественные данные по уровням самооценки поступков представлены в таблице 1. Из таблицы видно, что все дети экспериментальной и контрольной групп имеют примерно одинаковый уровень сформированности самооценки. Это обусловлено, на наш взгляд, отсутствием в образовательных программах данных групп задач по выявлению адекватности самооценки дошкольников, и как следствие отсутствие работы в данном направлении.

Чтобы определить уровень сформированности умения *оценивать чужие поступки* с точки зрения норм права, были использованы иллюстрированные ситуации из книги «Ваши права» (под ред. Е.С. Шабелина, Е.Г. Каширцева), позволяющие детям высказать свое понимание и отношение к поведению знакомого сказочного героя. Детям были предложены иллюстрации к сказкам К.И. Чуковского «Айболит», Г.Х. Андерсена «Дюймовочка», А.Н. Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино» и др. Педагог предлагает детям внимательно рассмотреть иллюстрации и ответить на вопросы: Кто изображен на картине? Что с ними случилось? На твой взгляд, правильно ли поступают сказочные герои? Можно ли так поступать? Объясни свою точку зрения.

Анализ ответов детей показал, что дошкольникам трудно раскрыть общий смысл и оценить поступки сказочных героев на основе правовых норм. Ответы дошкольников были распределены по трем уровням. К высокому уровню сформированности умений оценивать чужие поступки с точки зрения норм права были отнесены ответы детей, которые раскрывали содержание сюжета, могли объяснить причину поступка, почему так делать нельзя. «Дюймовочка улетает с ласточкой в теплые края. Мышь и крот хотели ее оставить под землей. Это неправильно. Человек не может жить без солнца» (София П.).

К среднему уровню мы отнесли ответы детей, в которых раскрывалось содержание сюжета, но поступки героев оценивались не в соответствии с их правами. Например, «Кот и Лиса хотят вытрясти деньги из Буратино, поэтому повесил его на дереве. Так поступать нельзя. Буратино больно. Он упадет и что-нибудь сломает» (Петя Б.).

Низкий уровень ответов характеризовался раскрытием сюжета и определенными умозаключениями. «Дюймовочка летит с ласточкой в теплые края. Там она не замерзнет» (Даша Н.). Большинство детей оказались на среднем уровне сформированности умений оценивать чужие поступки с точки зрения норм права. Количественные данные отражены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что по процентным показателям встречаемости уровней сформированности правовых представлений дети из экспериментальной и контрольной групп практически не отличаются.

Для статистической оценки различий в распределении детей по показателям общего уровня сформированности правовых представлений в экспериментальной и контрольной группах в исходном эксперименте мы использовали непараметрический  $\chi^2$ -критерий для неравного количества наблюдений (в табл. 1 приведена частота встречаемости уровней сформированности

правовых представлений детей из экспериментальной и контрольной групп). Статистическая проверка показала, что между детьми в экспериментальной и контрольной группах по показателям общего уровня сформированности правовых представлений статистически достоверных различий не наблюдается ( $p > 0,1$ ).

Таблица 1 - Частотное и процентное распределение детей экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности представлений о правах и обязанностях (исходный эксперимент)

Критерии	Экспериментальная			Контрольная		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1. Представления детей о правах	4(10)	19(47,5)	17(42,5)	7(10)	35(50)	28(40)
2. Представления детей о своих обязанностях	9(22,5)	18(45)	13(32,5)	13(18,5)	31(44,2)	26(37,3)
3. Оценка дошкольником собственного поступка	10(25)	17(42,5)	13(32,5)	15(21,4)	31(44,2)	24(34,4)
4. Оценка дошкольником поведения другого человека с точки зрения норм права	10(25)	17(42,5)	13(32,5)	15(21,4)	36(51,4)	19(27,2)
Общий уровень сформированности правовых представлений у старших дошкольников	8(20)	18(45)	14(35)	14(21)	34(48,6)	22(30,4)

В процессе педагогического эксперимента, целью которого явилось формирование представлений дошкольников о правах и обязанностях человека, была разработана программа «Мои права и обязанности», реализация содержания которой происходила посредством следующих форм работы с детьми:

1. Образовательные мероприятия с детьми «Мои права и обязанности», содержание которых было направлено на ознакомление детей с правом, как общечеловеческой ценностью, регулирующей общественные отношения и обуславливающей жизнедеятельность человека. Мероприятия были представлены этическими беседами, дискуссиями, размышлениями, играми-путешествиями, индивидуальной работой с детьми.

2. Фрагменты образовательной деятельности (наблюдения, прогулки, экскурсии, игры, проблемные ситуации и т.д.), способствующие конкретизации представлений детей о праве.

3. Совместная деятельность педагогов, детей и их родителей. Были разработаны и реализованы проекты, целью которых явилось изучение семейных традиций, праздников, правил поведения, обеспечение прав и свобод в семьях дошкольников. Тематика проектов выступили: «Традиции бабушек и дедушек», «Клуб молодых родителей», «Мы - разные, мы - похожие» и т.д. Проекты были направлены на ознакомление с правовыми традициями разных стран и народов, приобщение к нравственным ценностям, передачу опыта семейного воспитания. Например, содержание проекта «У каждого человека есть право на труд» было связано с ознакомлением детей с профессиями родителей, уточнением их общественной ценности.

4. Создание библиотеки, медиатеки и игротеки. В дошкольной организации создали библиотеку с учебно-методическим и правовым обеспечением, картотеку игр и банк медиатехнологий, способствующих расширению кругозора детей и родителей, формированию их правовых знаний, обуславливающих благоприятный психологический климат в семье.

5. Организация различных видов самостоятельной деятельности (игровой, художественно-изобразительной, трудовой, коммуникативной и т.д.), где дети имели возможность самостоятельно закрепить полученные нравственно-правовые знания.

В различных видах деятельности детей знакомили с текстами международных документов, которые адаптировали для дошкольников. В беседах о «Всеобщей Декларации прав человека», «Конвенции о правах ребенка» детей знакомили правами и обязанностями человека, объясняли, почему эти документы были приняты и почему они нужны современным людям.

Дошкольникам пояснили, что есть личные права (право на жизнь, имя, семью, равенство, свободу, имущество, личное мнение); есть гражданские права (право на безопасность, личную неприкосновенность, право свободного передвижения и т.д.); социальные и культурные права (право на медицинское обслуживание, право на образование, труд, отдых и т.д.).

Для закрепления правовых представлений проводили индивидуальные беседы с детьми о праве каждого человека быть свободным в словах, делах, о праве на защиту от унижений, недопустимости оскорбления человеческого достоинства. В пространстве детского сада размещались атрибуты государственной символики своей и других стран, книги, словари, альбомы «Мое имя», «Семейные традиции», «Правила нашей группы», «Детские права и обязанности». Здесь ребенок мог отдохнуть, найти интересное для себя дело, где никто его не отвлекает, не торопит, не мешает, что обуславливает чувство детской защищенности.

Важным условием формирования правовых представлений является осознание детьми существования правил общественного поведения. Группа детского сада является моделью общества, поэтому первое знакомство с правилами общественного поведения должно происходить в группе детского сада. Дети совместно с воспитателем формулировали правила поведения в группе, например, «каждый ребенок имеет имя, поэтому необходимо к каждому обращаться по имени»; «дети не должны обижать друг друга, кричать, дразнить, обзывать»; «каждый ребенок имеет любимое дело и может им свободно заниматься, не нарушая покой других детей и взрослых»; «каждый ребенок в группе имеет имущество, которое нельзя брать без разрешения». Детям пояснили, почему эти правила появились и почему их должен соблюдать каждый.

Для получения итоговой информации о результатах формирования правовых представлений дошкольников проводился итоговый эксперимент, целью которого было установить динамику формирования представлений о правах и обязанностях человека у дошкольников. При проведении эксперимента использовались те же диагностические методики, что и на исходном этапе. По результатам итоговой диагностики была составлена таблица уровней сформированности правовых представлений у детей в экспериментальных и контрольной группах (таблица 2).

Таблица 2 - Частотное и процентное распределение детей экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности представлений о правах и обязанностях (итоговый эксперимент)

Критерии	Экспериментальная			Контрольная		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1. Представления детей о правах	19(47,5)	17(42,5)	4(12)	15(21,4)	41(58,5)	14(20,1)
2. Представления детей о своих обязанностях	24(60)	13(32,5)	3(7,5)	26(37,3)	36(51,4)	8(11,3)
3. Оценка дошкольником собственного поступка	22(55)	17(42,5)	1(2,5)	15(21,4)	39(55,7)	16(22,9)
4. Оценка дошкольником поведения другого человека с точки зрения нормы права	19(42,5)	13(32,5)	8(20)	15(21,4)	44(62,8)	11(15,8)
Общий уровень сформированности правовых представлений у старших дошкольников	21(52,5)	15(37,5)	4(12)	17(24,4)	41(58,5)	12(17,1)

Сравнивая результаты в экспериментальной и контрольной группе до проведения эксперимента (Табл. 1) и по его окончании (таблица 2) мы видим, что не только в экспериментальной, но и в контрольной группе, где экспериментальная работа не велась, также наблюдается рост числа детей, у которых повышается уровень сформированности правовых знаний. Однако этот рост был менее интенсивным по сравнению с экспериментальной группой. Это проявилось в том, что снижение числа детей с низким уровнем развития до 17,1% (было 30,4%) произошло за счет перехода таких детей в группу испытуемых со средним уровнем (58,5% от всей выборки),

высокого же уровня достигли 3 детей по сравнению с первым замером. В экспериментальной группе в группу испытуемых с высоким уровнем перешли 13 детей, что составило 32,5% от всей экспериментальной выборки.

Повторная статистическая оценка различий в распределении детей по показателям общего уровня сформированности правовых знаний в экспериментальной и контрольной группах в итоговом эксперименте с применением непараметрического  $\chi^2$ -критерия для неравного количества наблюдений (в табл. 2 приведена частота встречаемости уровней сформированности правовых представлений детей из экспериментальной и контрольной групп) показала наличие статистически достоверных различий ( $p < 0,05$ ).

Сравнение полученных результатов контрольной и экспериментальной групп дает обобщенное представление о качественных изменениях, произошедших в уровне правовых представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Однако в процессе нашей работы, у ряда дошкольников лишь по нескольким показателям правовых представлений наблюдались эпизодические, фрагментарные повышения уровня. На наш взгляд, причинами недостаточного повышения уровня сформированности правовых представлений могли стать: плохая посещаемость детьми детского сада вследствие слабого здоровья, пассивность родителей.

В результате проведения опытно-экспериментальной работы была доказана эффективность реализации программы «Мои права и обязанности», применяемых методов и приемов формирования представлений о правах и обязанностях человека у детей старшего дошкольного возраста, о чем свидетельствует значительное повышение уровня сформированности правовых представлений детей экспериментальной группы (по сравнению с контрольной) в результате математической обработки полученных данных.

На основе полученных результатов можно выдвинуть ряд рекомендаций, позволяющих эффективно решать задачи правового воспитания детей дошкольного возраста:

1. Процесс формирования правовых представлений должен начинаться в старшем дошкольном возрасте.
2. Процесс формирования правовых представлений у дошкольников будет эффективным при организации соответствующей предметно - пространственной среды образовательной организации.
3. Содержание работы с детьми по формированию правовых представлений должно строиться по трем направлениям: знакомство с личными, гражданскими, социальными и культурными правами.
4. В педагогическом процессе должны применяться активные методы и приемы (игры, проекты, проблемные ситуации), а также совместная работа педагогов, родителей и детей.
5. Для повышения компетентности педагогов в вопросах правового воспитания целесообразно включить в программы подготовки и переподготовки педагогов специальный курс «Ребенок и право».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Апян С. Н. Правовое воспитание: понятие, формы, методы, пути совершенствования: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук /С. Н. Апян.- Ереван, 2001. 23 с.
2. Веракса Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко. — М.: ПЕР СЭ, 2003. 144 с.
3. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии: материалы к курсу лекций / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 117 с.
4. Ган, Н.Ю. Педагогический мониторинг процесса правового воспитания старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Ган. Екатеринбург, 2002. 147 с.

5. Майданкина Н.Ю. Педагогические условия формирования основ правовой культуры на начальных этапах становления личности (старший дошкольный и младший школьный возраст): дисс. ... канд. пед. наук. — Ульяновск, 2004. 206 с.

6. Никитин А.Ф. Педагогика прав человека: Пособие для учителей. - М., 1993. 48с.

7. Певцова Е.А. Правовая культура и правовое воспитание в России на рубеже XX-XXI веков / Е. А. Певцова. – М.: Новый учебник, 2003. 415 с.

8. Поддъяков Н.Н. О развитии элементарных форм мышления в дошкольном возрасте. - Душанбе, 1973. 171с.

9. Психология личности и деятельности дошкольника: научное издание / АПН РСФСР; ред.: А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. - М. : Просвещение, 1965. - 295 с.

10. Татаринцева Е.В. Правовое воспитание (Методология и методика). -М: Высш. шк., 1990. 175с.

11. Татаринцева Н.Е., Масесьянц Е.П. Историко-культурные предпосылки правового воспитания детей дошкольного возраста //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва. №12 (83). 2015. Часть IV. С.147-151.

12. Тубельский А.Н. Правовое пространство школы: Учебно-методическое пособие. — М.: МИРОС, 2001. 112 с.

13. Федотова С.В. Педагогические условия формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о правах человека: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук /С. В.Федотова.- Москва, 1997. 21 с.

14. Черемисина А.А. Реализация правового образования и воспитания старшеклассников на основе компетентностного подхода // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - № 5. - С. 202-211.

15. Шнекендорф З. К. Младшим школьникам о правах человека /З. К. Шнекендорф. - М.: Вита-Пресс, 1995. 32 с.

*Статья поступила в редакцию 29.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



**ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ  
В КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2017

**Тимкина Юлия Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова*  
(614990, Россия, Пермь, улица Петропавловская, 23, e-mail: timkinaj@mail.ru)

**Аннотация.** Профессионально-ориентированное иноязычное образование в неязыковом вузе нацелено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, включающей лингвистическую, прагматическую, стратегическую, социокультурную, дискурсивную компетенции. Содержание иноязычных компетенций зависит от целей и задач уровня высшего образования, включает знания, умения общения, речевые навыки и умения и другие. Формирование речевого навыка предполагает достижение уровня совершенства фонетического, лексического, грамматического и других операциональных аспектов иноязычной деятельности. Формирование навыков и умений общения связано с коммуникативной, перцептивной, интерактивной сторонами общения. Опыт применения умений приобретает во время выполнения полного речевого действия, что выдвигает требования к возникновению коммуникативно-речевой ситуации. Создание условий, отвечающих данным требованиям, реализуется в деятельности, имитирующей будущую профессиональную иноязычную деятельность, в которой иностранный язык используется для решения профессиональных задач. Профессионально-ориентированная иноязычная деятельность в образовательном процессе в вузе представляет собой квазипрофессиональную деятельность обучающихся. В статье рассматриваются характеристики профессионально-ориентированной коммуникативно-речевой ситуации, такие как субъекты взаимодействия, информация обсуждения, предмет взаимодействия, форма и способ взаимодействия, коммуникативный речевой поступок, речевые и экстралингвистические условия и другие. Квазипрофессиональные коммуникативно-речевые ситуации – это ситуации, в ходе которых происходит моделирование профессионального иноязычного общения, приближенного к реальной профессиональной деятельности. Приводятся примеры квазипрофессиональных коммуникативно-речевых ситуаций при обучении иностранному языку на уровнях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, уровни высшего образования, вариативность, иноязычная коммуникативная компетенция, иноязычные компетенции, речевые умения, умения общения, коммуникативно-речевые ситуации, квазипрофессиональные ситуации общения, профессионально-ориентированное обучение

**FOREIGN LANGUAGE SKILLS FORMATION IN QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY**

© 2017

**Timkina Yuliya Yurevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Foreign Languages department  
*Perm State Agricultural Academy named after academician D.N. Pryanishnikov*  
(614990, Russia, Perm, Petropavlovskaya st., 23, e-mail: timkinaj@mail.ru)

**Abstract.** Professionally oriented foreign language higher education in a non-linguistic institution is aimed at the formation of students' foreign language communicative competence that includes linguistic, pragmatic, strategic, sociocultural, discursive competences. The content of foreign language competencies depends on the goals and objectives of the higher education level. It includes knowledge, communication skills, speech skills and others. The formation of speech skills involves achieving the level of perfection of the phonetic, lexical, grammatical and other operational aspects of foreign language activity. The formation of communication skills and abilities deals with communicative, perceptual, interactive aspects of communication. The experience of using skills is acquired during a full speech action. This fact puts forward the creating of a communicative-speech situation. Creation of conditions that meet these requirements is realized in some activities that imitate the future professional foreign language activity in which a foreign language is used to solve professional problems. Professionally oriented foreign language activity in the educational process at the university is a quasi-professional activity of the students. The characteristics of a professionally oriented communicative-speech situation include subjects of interaction, information for discussion, the object of interaction, the form and mode of interaction, communicative speech act, linguistic and extra-linguistic conditions. Quasi-professional communicative and speech situations are situations, where the modeling of professional foreign language communication is realized. Quasi-professional communicative and speech situations examples at bachelor, master, postgraduate levels are given.

**Keywords:** foreign languages education, levels of higher education, variety, foreign language communicative competence, foreign language competences, speech skills, communication skills, communicative-speech situations, quasi-professional situation of interaction, professionally oriented teaching

Профессионально-ориентированное иноязычное образование в неязыковом вузе направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей выпускникам вуза готовность и способность участвовать в профессиональной деятельности в иноязычном окружении.

Специальными целями, решаемыми преподавателями на конкретном уровне образования выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции в качестве характеристики вторичной языковой личности на определенном этапе ее развития.

Иноязычная коммуникативная компетенция студента, в соответствии со сложившейся практикой в методике обучения иностранным языкам, включает следующие компетенции: лингвистическую, прагматическую, стратегическую, социокультурную, дискурсивную. Пронизывание иноязычного образования системой формирования иноязычных компетенций обеспечивает логичность, последовательность и преемственность в усложнении речемыслительной деятельности. Развитие

иноязычных компетенций в направлении приращивания знаний, формирования навыков и умений, включения их в профессионально-ориентированную иноязычную деятельность, обуславливает повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции в целом [1], что способствует формированию и развитию вторичной языковой личности обучающегося.

Содержание иноязычных компетенций зависит от целей и задач уровня высшего образования, определяется федеральными государственными стандартами высшего образования, рабочими программами дисциплин, связанных с овладением иностранным языком, профессиональными стандартами к уровню образования специалиста [2]. Наполнение содержания компонентов представляет собой общее направление, содержит варианты, выбор которых, происходит в каждом конкретном случае на основе определенного алгоритма. Выбор компетенций, то есть установление практических целей, реализуется на основе определения условий алгоритма выбора, включающих диагностику уровня сформиро-

ванности иноязычной коммуникативной компетенции студента, общего уровня развития когнитивных, перцептивных, коммуникативных, психомоторных способностей, осознанности познавательной деятельности, готовности к самостоятельной лингвообразовательной деятельности, уровень высшего образования.

Диагностика индивидуальных характеристик обучающегося, его познавательных потребностей и интересов является важным и определяющим моментом вариативного иноязычного образования является, предшествует постановке специальных целей. Диагностика как процесс «распознавания педагогических явлений и определения их состояний» [3] направлена на установление входящих данных образовательного процесса студента, отражает сформированные иноязычные навыки и умения, наличие опыта иноязычной деятельности обучающегося, мотивацию к овладению иностранным языком. На данном этапе выполняет информационную и управленческую функции. Для уточнения конкретных параметров применяются методы: пассивные (анкетирование, тестирование, интервьюирование); активные (создание и анализ ситуаций). Анализ диагностических данных позволяет получить результат в виде установления конкретных входящих данных, а также наличие других условий алгоритма выбора приводят к осуществлению выбора ожидаемого результата на определенном отрезке образования [4, с. 30].

Выбор формирования иноязычных речевых навыков и умений рецептивной и продуктивной иноязычной деятельности в профессионально-ориентированном чтении, говорении, письме, аудировании в рамках общего содержания компонентов иноязычной коммуникативной компетенции задает вектор вариативной индивидуальной траектории иноязычного образования на его определенном этапе, является точкой бифуркации системы. Наполняемость иноязычных компетенций различным набором знаний, умений, навыков и опыта иноязычной деятельности позволяет проектировать ряды вариантов компетенций, отвечающих познавательным потребностям студентов, уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Ориентиром развития иноязычных навыков и умений выступают решаемые в контактной аудиторной и бесконтактной самостоятельной работе квазипрофессиональные задачи на иностранном языке, выстраиваемые в соответствии с профессиональными стандартами.

В современной теории и практики иноязычного образования «иноязычный речевой навык» рассматривается, как способность обучающегося осуществлять речевую операцию «наилучшим способом, по оптимальным параметрам» [5, с. 180]. Формирование речевого навыка предполагает достижение уровня совершенства фонетического, лексического, грамматического и других операциональных аспектов иноязычной деятельности, основывающихся на автоматизме их операций [там же]. Под оптимальным уровнем понимается «улучшение качества действия, его укорачивание и приобретение качества организованности, экономии и ритмичности» [5, 6]. Характеристиками речевого навыка являются автоматизированность, достигаемая посредством многократного осознанного выполнения операции; устойчивость, т.е. невосприимчивость к различным влияниям; гибкость – «готовность навыка включаться в новой ситуации»; сознательность, как характеристика, обуславливающая становление навыка, но не проявляющаяся в процессе функционирования [4, 5, 7].

Речевые грамматические, лексические, структурно-композиционные навыки профессионально-ориентированной иноязычной деятельности включают «относительно самостоятельное речевое действие», обладающее совокупностью характеристик и являющееся условием выполнения самой деятельности [7, с. 100]. Формирование речевого навыка проходит несколько этапов, количество этапов варьируется в различных тео-

ретических работах, так И.А. Зимняя выделяет следующие этапы: а) целенаправленное формирование отдельного действия операционального аспекта; б) включение уже отработанного действия в более сложное действие; в) доведение операций в непосредственной речевой деятельности до автоматизма [8, с. 140]. На основе трудов П.Я. Гальперина, А.А. Леонтьев обращает внимание на этап предъявления нового действия. Ученый определяет следующие этапы: а) «разметки» - создания ориентировочной основы, б) производство действия при помощи внешних опор (схем), в) производство действия без опоры, г) осуществление речевого действия в уме, что ведет к «свертыванию сознательных операций и их автоматизации», и на последнем этапе формирования происходит «окончательное свертывание», полная автоматизация в речи [9]. Придерживаясь мнения С.Ф. Шатилова, выделяющего три этапа: а) ознакомительно-подготовительный, включающему наличие операционно-ознакомительной основы, б) стандартизирующий - формирование действия в типовых речевых микроситуациях, в) варьирующий, этап собственно речевого общения, Т.С. Серова обоснованно добавляет стадии развития навыка и систематизации, обозначая их как: г) развивающе-совершенствующий, и д) системно-синтезирующий [5, с. 183].

Формирование речевых умений связано со способностью «управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения» [7, с.96]. Характерными качествами умения являются целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегрированность, иерархичность [5, с.184]. Уровень сформированности умения зависит от осуществления речевого действия по оптимальным параметрам, таким как определенный стиль речи, правильно подобранная форма высказывания, выбор эффективных языковых и неязыковых средств для решения конкретной цели в определенных условиях [10, с.222]. Систематизируя понятия речевого навыка и умения, Н.Д. Гальскова включает произносительные навыки, навыки употребления лексики, грамматики, техники письма в качестве элементов в состав речевых умений говорения, письма, чтения и аудирования [11, с.133]. И.А. Зимняя выделяет моторные навыки «оформления языковых явлений», связанные с «рече двигательным анализатором» и умственные навыки «использования языковых средств для выражения мысли» [12, с.124].

Разделение навыков и умений по видам речевой деятельности на продуктивные и рецептивные (Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) нашло широкое применение в отечественной и зарубежной методике обучения иностранным языкам. Рецептивные навыки и умения связаны с извлечением информации в процессе чтения и аудирования. Продуктивные навыки и умения позволяют порождать иноязычную речь в письменной (письмо) или устной (говорение) формах. Сформированность речевых навыков и умений, готовность их применения в иноязычном действии обуславливает сформированность лингвистической компетенции обучающегося.

Прагматическая, стратегическая и дискурсивная компетенции связаны с формированием навыков и умений общения, которые в соответствии с разнотипностью общения, включают:

- коммуникативные навыки и умения – способность осуществлять целенаправленную передачу и понимание информации (навыки и умения адекватно решаемой задаче подбирать языковые средства, оформлять текст в функционально-смысловом типе речи, соблюдать стиль, культуру речи);

- с точки зрения перцептивной стороны общения – навыки и умения адекватного взаимовосприятия участников общения (учитывать статус и роли в определенных ситуациях общения, анализировать и учитывать ожидания участников общения, регулировать социально-рече-

ное поведение (владение речевым этикетом – установление, поддержание контакта, соблюдение речевого этикета, выражение доброжелательного отношения)) [13];

- с интерактивной стороны общения – способность взаимовлияния, взаимодействия представлений, поведения, деятельности друг на друга (навыки и умения планирования общения, объективной оценки общения и результата, а также извлекаемой информации, «интерактивные умения, способствующие присвоению извлекаемой информации и созданию нового продукта», рефлексии общения) [14, с.63-68].

Социокультурная компетенция включает готовность применять навыки и умения соблюдения общественного этикета общения в своей стране и странах, изучаемого языка, умения оперировать культуроведческой информацией, «выбирать социокультурный приемлемый стиль общения» [15, с.93].

Опыт применения навыков и умений приобретается в большей степени в процессе контактной аудиторной и самостоятельной работы студентов во время изучения курса, связанного с овладением иностранным языком. Как отмечают исследователи, навыки и умения, проходя различные этапы становления, формируются во время выполнения «полного речевого действия» [5, с.183], что выдвигает требования к возникновению речевой ситуации, наличию контекста, условиям, соответствующим речевым действиям обучающихся [16]. Создание условий, отвечающих данным требованиям, реализуется в деятельности, имитирующей будущую профессиональную иноязычную деятельность, в которой иностранный язык используется для решения профессиональных задач.

Профессионально-ориентированная иноязычная деятельность в образовательном процессе в вузе представляет собой квазипрофессиональную деятельность, то есть «учебную по форме и профессиональную по содержанию», трансформирующую содержание образования и формы в обобщенный вид профессиональной деятельности [17]. Речевые ситуации, при которых на основе «отражения объектов и событий внешнего мира» возникает «потребность в целенаправленной деятельности по решению речемыслительной задачи» выстраиваются взаимоотношения между участниками образовательного процесса [16, с.169], должны отражать профессиональные ситуации и в целом содействовать представлению целостной картины будущей профессиональной иноязычной деятельности.

Исследования в области создания, определения характеристик коммуникативно-речевой ситуации выявили ряд основных компонентов: субъекты взаимодействия, информация обсуждения, предмет взаимодействия, отношение и осведомленность субъектов общения по поводу данной информации, форма, способ взаимодействия; отношения субъектов, коммуникативные намерения, предметно-лингвистический ситуационный контекст, информационная связь, коммуникативный речевой поступок, речевые и экстралингвистические условия, функционально обусловленные языковые средства, внешнее окружение, социальный ситуационный контекст [5, с.195].

Квазипрофессиональные коммуникативно-речевые ситуации в профессионально-ориентированном вариативном образовании – это коммуникативно-речевые ситуации, в ходе которых происходит моделирование профессионального иноязычного общения, приближенного к реальной профессиональной деятельности, в качестве завязки ситуации выступают проблемы, противоречия, предполагающие постановку гипотез решения проблемы, обсуждения и поиска решения, характеризуются определенным наполнением компонентов коммуникативно-речевой ситуации:

- субъекты взаимодействия – группа обучающихся одного направления подготовки, одного уровня образования, «обладает общими интересами, мотивами,

установками» [9]; каждый субъект коммуникации имеет собственные интересы, цели, внутренние мотивы, коммуникативные намерения, собственный опыт;

- предмет общения – профессиональные действия, объекты, явления, ситуации; содержит спорное утверждение, проблему, предположение (гипотезу), задачу, противоречие;

- отношение и осведомленность субъектов общения по поводу информации – общие фундаментальные знания, единая компетентность студентов одного уровня знания, обучающихся в одном вузе; различный личный опыт и отношение, обусловленные индивидуальной самостоятельной работой студентов (вариативная индивидуальная образовательная траектория);

- форма и способ взаимодействия – в зависимости от: количества участников – коллективные, групповые, индивидуальные; типа отношений – сотрудничество, конкуренция; ролевого поведения – генератор, координатор, исполнитель, представитель, администратор, наблюдатель, эксперт и т.п.; типа коммуникации – опосредованное информационными технологиями online и offline общение, прямое общение в аудитории; характера и сложности задачи – взаимодействие продукционное, дискуссионное, проблемное; условий решения задачи – совместно-индивидуальная деятельность, совместно-последующая, совместно-взаимодействующая [18, с.50-52];

- отношения субъектов – межличностные отношения в группе (дружелюбные, сотрудничества, конкуренции); зависят от ролевого поведения участников (официальные, неофициальные, кооперирующие, конкурирующие и т.д.);

- коммуникативные намерения – в зависимости от функции общения: информационно-коммуникативная – запрос информации, обсуждение, поиск решения, постановка гипотез, аргументация, анализ, сообщение, презентация, объяснение, оценка и т.д.; регуляционно-коммуникативная – налаживание и поддержание контактов, приветствие, прощание, обобщение, согласие, несогласие и т.д.; аффективно-коммуникативная – установление эмоционального контакта, просьба, разрешение, совет и т.д.;

- предметно-лингвистический ситуационный контекст – предмет общения обуславливает функциональный выбор языковых средств [18];

- информационная связь – прямой контакт; online и offline контакт по средствам телекоммуникационных технологий; различные носители информации;

- коммуникативный речевой поступок направлен на достижение результата коммуникативной задачи;

- речевые и экстралингвистические условия – вербальные и невербальные средства, определяющие эффективность взаимодействия;

- функционально обусловленные языковые средства – выбор языковых средств соответствует критериям: частотности, универсальности (использование слова в различных странах), широты (возможность употребления в разных контекстах), полезности (использование для определения других понятий);

- внешнее окружение – обстоятельства, предметы и явления внешнего мира (учебная аудитория, домашняя обстановка, библиотека и т.д.); оборудование (телекоммуникационные технологии);

- социальный ситуационный контекст – «система реальных отношений личности», зависит от характера взаимоотношений (официальный, неофициальный, деловой, кооперирующий, конкурирующий) [18, с.50];

Наличие квазипрофессиональной задачи в ситуации обеспечивает непереносимые для коммуникативной ситуации условия: динамичность, проявляющуюся в развитии решения проблемы, сопровождаемую языковыми средствами и невербальными действиями (жесты, мимика, движения, передвижения в пространстве и т.д.) [5, с.192], контекст, развертывание процесса общения в

«последовательном моделировании целостной картины профессиональной деятельности» [19, с.57].

В научной литературе представлено 4 типа квазипрофессиональных ситуаций по их функциям:

- ситуация-проблема, где необходимо выявить причины проблемы, обозначить и разрешить проблему;
- ситуация-оценка, целью взаимодействия выступает обсуждение, выявление сильных и слабых сторон, подбор аргументации, обмен мнениями, дать оценку принимаемым решениям;
- ситуация-иллюстрация, предьявляет примеры решения реальных задач;
- ситуация-упражнения, включает ряд заданий (учебные ситуации), которые решаются по аналогии, либо в соответствии с определенным алгоритмом [17].

Разработка всех видов ситуаций возможна в рамках образования различных направлений подготовки (технических, естественнонаучных, гуманитарных и т.д.) и всех уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Приведем примеры организации квазипрофессиональной коммуникативно-речевой ситуации-проблемы в процессе иноязычного образования естественнонаучного направления подготовки «Зоотехния» в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре при формировании умений диалогической и монологической речи.

#### Бакалавриат

Трудовое действие – «Оценка экстерьера и конституции животных разных пород, типов, линий для определения их племенной ценности самостоятельно и в составе группы экспертов» [20, с.9].

*Ваша знакомая, начинающий фермер, обратилась за помощью к вашей экспертной группе (сфера общения, взаимодействующие субъекты, социальные роли). На выставке она приобрела несколько поросят, во время наблюдения за ними на ферме, она заметила, что поросята имеют разную структуру тела. Проблема, с которой обращается фермер, заключается в том, чтобы помочь ей определить каких поросят оставить на разведение, каких поросят содержать на откорм. Для обсуждения, ваша группа, должна получить больше информации, спросите у фермера: сколько поросят было куплено, порода, возраст, различия в структуре тела, цели разведения, особенности содержания (форма и способ взаимодействия, коммуникативный речевой поступок, языковые средства, информационная связь). При принятии решения исходите из оптимальных характеристик конституции свиней для различных целей разведения. Сообщите ваше решение фермеру, дайте рекомендации по выбору поросят в дальнейшем в соответствии с потребностями данного конкретного фермера, рекомендации по содержанию уже приобретенных поросят (цель-результат, коммуникативный речевой поступок, языковые средства, речевые условия).*

Квазипрофессиональная задача состоит в том, чтобы: во-первых, выявить достоинства и недостатки конституции особей по информации от владельца, фотографиям, во-вторых, соотнести полученные результаты с нормой, в-третьих, принять решение о корректировке цели содержания, особенностях содержания; в-четвертых, сформулировать краткие рекомендации по выбору животных определенных пород для конкретных целей разведения.

#### Магистратура

Трудовое действие – «Организация племенной работы, направленной на улучшение породных качеств и продуктивности скота и птицы, участие в составлении и проведении ветеринарно-профилактических и лечебных мероприятий» [21].

*На встрече с зарубежными поставщиками элитных племенных животных (КРС) обнаружилось, что в хозяйстве и в зарубежном хозяйстве используются различные виды оценки производителей (сфера общения, взаимодействующие субъекты). Рабочая группа пред-*

*ставителей хозяйства и зарубежных партнеров (социальные роли) в процессе обсуждения должна уточнить какие виды оценки производителей применяются в зарубежном хозяйстве, сообщить об используемых в отечественной практике оценках, сформулировать преимущества и недостатки видов оценки; ссылаясь на современные стандарты племенной работы, обосновать значимость оценки на вашем предприятии. Зарубежные коллеги не принимают предложение о другом виде оценки. Вы заинтересованы в сделке, ваша задача прийти к соглашению (речевые условия) и предложить зарубежным партнерам проведение единой оценки, представить аргументы (цель-результат, коммуникативный речевой поступок, языковые средства, речевые условия).*

Квазипрофессиональная задача заключается в выборе оценки животных для определенных целей, выявлении противоречий, аргументации преимуществ той или иной оценки животных.

#### Аспирантура

Трудовое действие – «улучшение продуктивных качеств животных» [22, с.7].

*Тема продуктивных качеств животных, факторов, влияющих на продуктивность, широко освещена в отечественных и зарубежных исследованиях. Тем не менее, проблема повышения продуктивности является актуальной (сфера общения). Проводится круглый стол с целью проведения «мозгового штурма» по выявлению, ранжированию влияющих на продуктивность факторов (взаимодействующие субъекты). В рамках рабочей группы (социальные роли) необходимо выявить как можно больше факторов, определить силу влияния, ранжировать данные факторы и определить лакуны (цель-результат, коммуникативный речевой поступок, языковые средства, речевые условия). Участники круглого стола сообщают о каком-либо факторе, дают оценку его влияния, степени изученности вопроса в исследованиях, определяют место в ранге, аргументируют. Другие участники соглашаются или высказывают критическое отношение, аргументируют (речевые условия).*

Квазипрофессиональная задача состоит в обсуждении известных фактов, их ранжировании, определении противоречий, постановке гипотез, аргументации новых взглядов на решаемую проблему.

Приведенные выше примеры демонстрируют возможность разработки квазипрофессиональных задач, направленных на формирование речевых продуктивных и рецептивных навыков и умений, путем вовлечения обучающихся в профессионально-ориентированное взаимодействие на иностранном языке. Кроме того, коллективная коммуникация способствует «речевому взаимодействию и творчеству», целеустремленность в достижении единого коллективного результата, повышении значимости вклада каждого участника в зависимости от индивидуальных результатов каждого участника группы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хлыбова М.А. Организационно-методические условия преемственности обучения иностранному языку в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 3. С. 214.
2. Миниахметова О.В., Гитман Е.К. Использование современных образовательных технологий в формировании общих компетенций // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2016. № 4. С. 73-75.
3. Левшина Н.И., Л.Н. Санникова Мониторинг, диагностика, экспертиза как методы исследования образовательного процесса // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2009. Том 15. С. 5-8.
4. Леушина И.В. Иностраный язык в системе подготовки специалистов технического профиля. Н.Новгород: Нижегород. гос. тех. ун-т им. П.Е. Алексеева, 2006. 152 с.
5. Серова Т.С. Психология перевода как сложного

- вида иноязычной речевой деятельности. Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2001. 211с.
6. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969. 279с.
  7. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе: дисс. д.пед. н. Липецк, 1980.
  8. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
  9. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1975. №2. С.85.
  10. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 1999. 365 с
  11. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003. 192 с.
  12. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222с.
  13. Коробкова О.Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе // Специальное образование. 2010. №3. С. 29-41.
  14. Мосина М.А. Комплексное обучение иноязычной профессионально-ориентированной речевой деятельности в контексте интерактивного подхода. Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2008. 127с.
  15. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237с.
  16. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276с.
  17. Шлямова А.А. Квазипрофессиональная деятельность в языковой подготовке курсантов авиационного вуза // Поволжский педагогический поиск. 2014. № 3 (9). С. 161-163.
  18. Серова Т.С., Горева Т.А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению. Пермь: Перм. гос. тех. ун-т, 2005. 167с.
  19. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности. М., РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2015. 205 с.
  20. Профессиональный стандарт. Селекционер по племенному животноводству. М., 2015, 16с.
  21. Должностная инструкция главного зоотехника // URL: [http://www.borovik.com/index\\_instruction.php?Gins=llwy&lang\\_i=0](http://www.borovik.com/index_instruction.php?Gins=llwy&lang_i=0) (дата обращения: 08.17.2017г.)
  22. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования направления подготовки 36.06.01 Ветеринария и зоотехния // URL: <https://portal.psa.ru> (дата обращения: 08.17.2017г.)

*Статья поступила в редакцию 20.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 377.35

## УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

© 2017

**Третьякова Татьяна Олеговна**, кандидат социологических наук, доцент, преподаватель  
*Забайкальский государственный университет*  
(672039, Россия, Чита, улица Александро-Заводская, 30, e-mail: [tretyakova-t@mail.ru](mailto:tretyakova-t@mail.ru))

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию особенностей формирования и развития управленческой культуры в образовательных учреждениях. В процессе исследования установлено, что в работах теоретического и методического характера термин «управленческая культура руководителя» трактуется достаточно широко и многоаспектно. С учетом полученных результатов в статье предложено авторское видение дефиниции «управленческая культура руководителя образовательного заведения». Кроме того, в ходе исследования особое внимание уделено особенностям формирования управленческой культуры руководителей учреждений образования, что позволило выделить и подробно рассмотреть основе компоненты этого процесса. Также отдельный акцент сделан на путях развития управленческой культуры. С целью формализации данного процесса разработана модель развития управленческой культуры руководителя образовательного заведения, приведена классификация процедуры оценки управленческой культуры, а также перечень традиционных и перспективных методов оценки.

**Ключевые слова:** образование, управление, оценка, культура, модель, руководство, образовательное заведение, кадры, квалификация, результат.

## ADMINISTRATIVE CULTURE IN EDUCATION INSTITUTIONS

© 2017

**Tretyakova Tatiana Olegovna**, candidate of sociological sciences, associate professor, teacher  
*Transbaikal State University*  
(672039, Russia, Chita, Aleksandro-Zavodskaya Street, 30, e-mail: [tretyakova-t@mail.ru](mailto:tretyakova-t@mail.ru))

**Abstract.** The article is devoted to the study of the features of the formation and development of administrative culture in educational institutions. In the process of research it was established that in the works of theoretical and methodical nature the term “managerial management culture” is treated quite widely and multidimensional. Taking into account the obtained results, the article proposes the author’s vision of the definition of “managerial culture of the head of an educational institution”, his advantages and main features are given. In addition, during the study, special attention is paid to the peculiarities of the formation of the managerial culture of the heads of educational institutions, which made it possible to single out and thoroughly consider the components of this process. Also, a special emphasis is placed on the ways of developing managerial culture, including in the process of professional development. In order to formalize this process, the structure of the managerial culture development model of the head of the educational institution has been developed, the classification of the managerial culture evaluation procedure of the head of the educational institution, as well as a list of traditional and perspective methods of evaluation are given.

**Keywords:** education, management, evaluation, culture, model, leadership, educational institution qualification, staff, result.

Сегодняшние реалии, а также актуальные задачи развития общества требуют нового уровня понимания теории и практики управления образовательными системами. Демократизация социума в целом определяет необходимость формирования и разработки новых подходов к управлению, способных обеспечивать формирование единого управленческого контура, который включал бы в себя всех участников учебного процесса [1, С. 108].

Особенности управления образовательными заведениями, отличающие их от других предприятий, обуславливают специфику ключевой задачи формирования их управленческой культуры: воспитание и развитие личностных и профессиональных качеств менеджеров образовательного заведения, расширение возможностей этого процесса за счет усиления его целостности, педагогического анализа функций и особенностей профессионального становления руководителей [2, С. 45]. В современных турбулентных условиях образование должно учитывать требования рыночной перестройки всех сфер социальной жизни государства, прежде всего, трансформируя роль руководителя образовательного заведения, как важной фигуры в организации учебно-воспитательного процесса.

Вместе с тем, руководители учреждений образования, особенно в развивающихся странах, недостаточно подготовлены к активной управленческой деятельности. Наблюдается низкий уровень их мировоззренческой, нравственной, политической, правовой, производственной, экономической и управленческой культуры. Поэтому необходимость подготовки высокопрофессиональных руководителей, способных осуществлять квалифицированное управление в сфере образования превращается сегодня в острую государственную проблему.

В то же время, в целостном виде данная проблема не нашла своего теоретического обоснования и экспериментальной проверки в условиях работы учебных заве-

дений разного уровня и в сфере последиplomного педагогического образования, что обозначило актуальность темы данной статьи, а также сущность и особенности исследования проблемы управленческой культуры в образовательных учреждениях.

Научно-теоретическим основанием для решения проблемы развития управленческой культуры руководителя образовательного заведения может служить наследие ученых, проводивших исследования в области образовательного менеджмента (В. Бондарь, А. Глузман, Г. Дмитренко), управления развитием учебных заведений (Д. Алфимов, Л. Даниленко, Б. Кобзарь и др.).

Кроме того, проблема организационно-управленческой культуры руководителя образовательного заведения нашла свое отражение в диссертационных работах в отрасли: педагогики (В. Виноградова, М. Гедиева), психологии (В. Воронин, С. Липатов), социологии (Н. Зубрева, А. Капитонов и др.).

Особое внимание зарубежными учеными, такими как, Т. Дил, А. Кеннеди, У. Оучи, Т. Питерс, В. Сате, Р. Уотерман, Е. Шейн, К. Шольц и др. уделено психологическим аспектам управления в образовательных заведениях.

Однако, несмотря на широкое освещение управленческих аспектов в деятельности образовательных заведений, вопрос обусловленности результативности педагогической деятельности уровнем управленческой культуры в учебном заведении требует дальнейших углубленных исследований.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, цель статьи заключается в исследовании содержания и особенностей управленческой культуры в образовательных заведениях, определении особенностей ее формирования, развития и оценки.

Управление образовательным заведением - постоянно функционирующей, динамический процесс, который

действует по определенному алгоритму, начиная со сбора, учета и обработки информации и до планового осуществления задач внутреннего контроля, а также внесения оперативных изменений в ранее намеченные планы и программы [3, С. 162]. В соответствии с этим культура процесса управления должна включать целый ряд профессиональных требований, совокупность которых свидетельствует об умении руководителя применять в своей практической деятельности теоретические положения, составляющие основу его профессиональной пригодности.

В общем понимании управленческая культура это разновидность профессиональной культуры, которая состоит из политической, правовой, административной, менеджерской, организационной, социально-психологической, информационной, коммуникативной и экономической культур и является интегральным образованием системы знаний и умений, личностных качеств, мотивов и ценностей, которые реализуются в процессе управления [4, С. 163].

В свою очередь следует отметить, что содержание управленческой культуры руководителя образовательного заведения детерминировано как общекультурным развитием личности, так и требованиями профессиональной деятельности. Так, например, Маури А.А. и Поздняков А.В. считают, что управленческая культура людей, занятых в сфере образования является частью их профессионально-педагогической культуры [5, С. 15].

В свою очередь, Банников В. управленческую культуру учебного заведения рассматривает, как составляющую профессиональной компетентности его руководителя, которая определяется совокупностью знаний, необходимых для соответствующей должности; умений и навыков, требуемых для успешного выполнения должностных обязанностей; профессиональных, деловых и личностных качеств; общей культуры, позволяющей сформировать гуманистическое мировоззрение, духовно-ценностных ориентиров, нравственных и этических принципов [6, С. 99].

Итак, по мнению автора, управленческая культура руководителя образовательного заведения - это сложное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, а также универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности.

Представляется, что такой подход позволяет: во-первых, рассматривать управленческую культуру руководителя учебного заведения как систему личностного образования и образования в структуре профессионализма руководителя; во-вторых, исследовать ее содержание и условия формирования в контексте профессионального становления личности будущего руководителя; в-третьих, предусмотреть задействование в этом процессе педагогических методик и технологий.

Формирование управленческой культуры руководителей учебных учреждений обеспечивается внедрением в различных звеньях непрерывного педагогического образования (университетского, последипломного, самообразования) целостной, многоуровневой системы, состоящей из взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов. Рассмотрим их более подробно.

*Целепрогностический* - он определяет иерархию стратегических, промежуточных и тактических целей на каждом этапе формирования управленческой культуры.

*Содержательно-контекстный* - освещает особенности формирования содержания управленческой культуры в процессе университетского образования и в условиях последипломного педагогического образования в рамках курсовой подготовки руководителей образовательных заведений и через различные формы самообразования.

*Операционно-деятельностный*, связанный с поэтап-

ным внедрением технологии педагогического менеджмента на основе интерактивного обучения.

*Рефлексивно-оценочный* - направлен на определение результативности сформированной управленческой культуры руководителей образовательных заведений, а также степень их привлечения к профессиональной рефлексии.

Очевидно, что в данном контексте логично возникает вопрос о путях развития управленческой культуры, в том числе, в процессе повышения квалификации. По мнению автора, повышение культурного уровня руководителей должно осуществляться через повышение культуры принятия решений, применение контроля и делегирование полномочий в процессе выполнения управленческих функций, а также благодаря росту культуры собственного общения и поведения; анализу и учету совместимости работников и их индивидуальных особенностей; улучшению стиля руководства коллективом.

С целью формализации указанных этапов и требований, а также существующих механизмов и инструментов подготовки управленческих кадров для образовательных заведений на рис. 1 представлена разработанная автором модель развития управленческой культуры руководителя образовательного учреждения, целью которой является обоснование и обобщение структуры управленческой культуры руководства, описание ее составляющих элементов и взаимосвязей между ними.

В рамках разработанной модели особого внимания заслуживает диагностико-коррекционный элемент, поскольку эффективная оценка и мониторинг, которые должны проводиться в его рамках, имеют очень большое значение, представляя собой основу для многих процедур, таких как: прием на работу, внутреннее перемещение, выдвижение на повышение, моральное стимулирование и т.д.

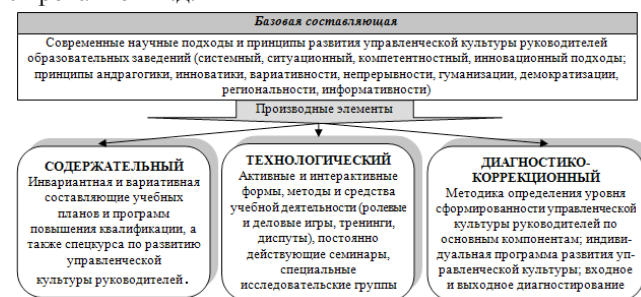


Рис. 1 - Модель развития управленческой культуры руководителя образовательного заведения

Процедуру оценки и мониторинга управленческой культуры руководителя образовательного заведения можно классифицировать по нескольким признакам: по источникам данных, на которых базируется оценка, по объекту, по способам выполнения процедур оценки, по оценочным критериям, по субъектам и.д.

Наряду с этим следует отметить, что в последнее время на смену жестких критериев оценки управленческой культуры руководителя образовательного заведения приходит более гибкая, ориентированная на объективность, нормативность, качественную определенность оценка управленческой деятельности. Это обусловлено все большей зависимостью материального и социально-психологического статуса менеджера образования от оценки результатов его труда [7, С. 507]. Итак, в отличие от субъективной оценки эксперта, вооруженного различными памятками с перечнем вопросов для проверки, все чаще в образовании используется квалитетрический подход к оценке качества управленческой культуры и соответственно деятельности.

Таким образом, подводя итоги проведенному исследованию, можно сделать следующие выводы. Анализ проблемы формирования управленческой культуры руководителя образовательного заведения помог выявить,

что за последнее десятилетие заметно возрос интерес ученых, педагогов-практиков к изучению данного вопроса, что свидетельствует о его важности и социальной значимости. В то же время, в работах теоретического и методического характера термин «управленческая культура руководителя» трактуется достаточно широко и многоаспектно. С учетом полученных результатов анализа в статье предложено авторское видение дефиниции «управленческая культура руководителя образовательного заведения».

Кроме того, в ходе исследования особое внимание уделено особенностям формирования управленческой культуры руководителей учреждений образования, что позволило выделить и подробно рассмотреть основные компоненты этого процесса. Также отдельный акцент сделан на путях развития управленческой культуры, в том числе в процессе повышения квалификации. С целью формализации данного процесса разработана модель развития управленческой культуры руководителя образовательного заведения. Учитывая критическую значимость корректного и достоверного оценивания управленческой культуры руководителя учебного заведения, в статье предложена классификация этой процедуры по различным признакам, а также приведены традиционные и перспективные методы оценки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тихонова М., Щеголева Э. Кадровое обеспечение устойчивого развития муниципальных образований // Научное обозрение. - 2017. - №2. - С. 107-110.
2. Загорюлько Е.С. Феномен управленческой культуры в рамках образовательного учреждения // Вестник магистратуры. - 2017. - №1. С. - 45-46.
3. Халяпина Л.П., Руднева Е.Л. Формирование ключевых компетенций руководителя образовательной организации // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. - 2015. - №4(232). - С. 160-167.
4. Качалов Д.В. Модель формирования управленческой культуры будущих менеджеров // Дискуссия. - 2015. - №9(61). - С. 135-140.
5. Маури А.А., Поздняков А.В. Закономерности и принципы формирования управленческой культуры менеджеров в системе дополнительного образования // Педагогика. Общество. Право. - 2015. - №3. - С. 11-24.
6. Банников В.А. Уровни, критерии и показатели профессионально-управленческой культуры будущих педагогов // Казанская наука. - 2016. - №2. - С. 99-103.
7. Бердова Ю.С. Управленческая культура: сущность, содержание, направленность // Экономика и предпринимательство. - 2015. - №9-2. - С. 505-510.

*Статья поступила в редакцию 25.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ ПАССАЖИРСКИХ ПЕРЕВОЗОК

© 2017

**Турбин Игорь Викторович**, кандидат технических наук, доцент кафедры  
«Проектирование и эксплуатация автомобилей»

**Епишкин Вячеслав Евгеньевич**, старший преподаватель кафедры  
«Проектирование и эксплуатация автомобилей»

**Чертакова Елена Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Предпринимательское и трудовое право»

*Тольяттинский государственный университет*

*(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 16в, e-mail: amitera@tltu.ru)*

**Аннотация.** Рассматривается практика многолетнего сотрудничества Института машиностроения Тольяттинского государственного университета и Муниципального пассажирского автотранспортного предприятия №3 г. Тольятти. Описаны принципы подготовки специалистов автотранспортной отрасли, элементы совместной работы университета и автопредприятия при подготовке выпускных работ по тематике «Реконструкция производственных участков АТП №3». В дипломных и выпускных работах рассматриваются резервы повышения эффективности городских пассажирских перевозок на примере МП ТПАТП №3, в частности, даются анализ текущего состояния производственно-технологической структуры предприятия, предложения по совершенствованию технологии текущего обслуживания и ремонта автобусов, рекомендации по современным планировочным решениям основных и вспомогательных производственных подразделений. Рассмотрены конкурсы профессионального мастерства как одна из форм повышения мастерства работников. Отмечен высокий уровень подготовки водителей АТП №3, занимающих призовые места на всероссийских конкурсах начиная с 2001 года. В то же время выявлены резервы, способные повысить эффективность совершенствования водительского мастерства. Предложена современная методика с применением электронных тренажеров, позволяющая в экономичном режиме отработать наиболее сложные элементы вождения. Описаны перспективы внедрения в процесс подготовки программного обеспечения «Интерактивная автошкола».

**Ключевые слова:** безопасность дорожного движения, инновации в образовании, подготовка водителей, профессиональный конкурс, ресурсосбережение, техническая эксплуатация автомобилей, технологии подготовки водителей, эффективность транспортной системы, тренажерная подготовка, экономия топлива.

## ACTUAL QUESTIONS OF TRAINING SPECIALISTS FOR MUNICIPAL PASSENGER TRANSPORTATIONS

© 2017

**Turbin Igor Victorovich**, candidate of technical sciences, associate professor of the chair  
«The designing and operation of the car»

**Epishkin Vyacheslav Evgenievich**, senior teacher of the chair «The designing and operation of the car»

**Chertakova Elena Mihaylovna**, a candidate of science, an associate professor  
of the department «Enterprise and labour law»

*Togliatti State University*

*(445020, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 16v, e-mail: amitera@tltu.ru)*

**Abstract.** The practice of many years collaboration between Mechanical engineering Institute of Togliatti State University and Municipal passenger traffic enterprise No 3, Togliatti, is under attention. The principles of training specialists in trucking industry, elements of joint work of the University and the traffic enterprise when preparing graduating students on the subject “Reconstruction of industrial sites ATP No3” are described. Diploma and graduate works consider the reserves of municipal passenger traffic efficiency at the example of MP TEATP No 3, and in particular, give analysis of current condition of industrial and technological structure of the enterprise, proposal on improvement of current maintenance and repair of recommendation on modern planning decisions for main and additional industrial units. The professional skills contests considered as one of the forms of workers skills improvement. The high level of training ATP No 3 drivers is highly estimated as they had taken prizes at all- Russian competitions since 2001. At the same time, there are reserves capable to increase efficiency of driving skill improvement. The modern suggested methods with application of electronic simulators allow training the most difficult elements of driving in eco mode. The prospects of introduction into the process of preparing the software “interactive driving school” described.

**Keywords:** road traffic safety, innovations in education, training of drivers, professional contest, resources saving, technical exploitation of cars, drivers training technologies, transport system efficiency, simulator training, fuel economy.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Городские пассажирские перевозки – важный фактор общественной жизни, одна из сторон процесса автомобилизации. Также как и другие элементы транспортной системы, обеспечивающие её эффективность и надежность, пассажирские перевозки требуют всестороннего изучения для разработки направлений совершенствования [1]. Развитие автомобильных перевозок предусмотрено Транспортной стратегией РФ [2] и другими нормативными документами. Реализация этих решений невозможна без квалифицированных кадров. Рассмотрим реализацию основных принципов подготовки специалистов автотранспортной отрасли на примерах многолетней практики плодотворного сотрудничества Института машиностроения Тольяттинского государственного университета (ТГУ) и Муниципального пассажирского автотранспортного предприятия №3 г.Тольятти (МП

ТПАТП №3).

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Муниципальное предприятие «Тольяттинское пассажирское автотранспортное предприятие №3» (МП ТПАТП №3) является одним из трех транспортных учреждений городского округа Тольятти, наряду с Муниципальным предприятием «Тольяттинское троллейбусное управление» и Муниципальным казенным учреждением городского округа Тольятти «Центр организации дорожного движения». Муниципальное предприятие «Тольяттинское пассажирское автотранспортное предприятие №3» создано в 1984 г. Основной задачей МП ТПАТП №3 является предоставление транспортных услуг населению города Тольятти. Предприятие является в настоящем и намерено оставаться в будущем одним из ведущих авто-

транспортных предприятий города, предоставляющим самым широким группам потребителей доступную и надежную систему пассажирских перевозок.

Предприятие выполняет регулярные пассажирские перевозки по 49 муниципальным маршрутам (28 городских, 21 - в направлении ОАО АВТОВАЗ). Значительную долю занимают заказные перевозки – МП ТПАТП №3 является крупнейшим перевозчиком ОАО «АВТОВАЗ». Протяженность маршрутной сети - 1 162,5 км, ежедневно на линии выходит 341 единица. Дополнительно в период с середины апреля до середины октября выполняются перевозки пассажиров по межмуниципальным маршрутам в части регулярных перевозок на садово-дачные массивы 24 маршрута. Протяженность маршрутной сети - 1 472,3 км. Перевозки пассажиров выполняются автобусами большой и особо большой вместимости марок. Всего в МП ТПАТП №3 - 361 автобус, из них 234 низкопольных МА3-103 и МА3-107. Всего на предприятии трудится около 1,5 тысячи человек. Весь подвижной состав оборудован автоинформаторами, устройствами которые информируют пассажиров о ходе движения автобуса по маршруту. С 2009 года на транспорте предприятия используется система безналичной оплаты проезда.

МП ТПАТП №3 является базовым предприятием для производственной практики студентов ТГУ. Ежегодно несколько выпускников автомобильной специальности Университета защищают выпускные работы по тематикам «Реконструкция производственных участков АТП № 3», используя учебные и методические пособия, подготовленные специалистами Института машиностроения ТГУ [3, 4]. В дипломных и выпускных работах рассматриваются резервы повышения эффективности городских пассажирских перевозок на примере МП ТПАТП №3 с учетом требований безопасности к подвижному составу [5] и основных принципов технической эксплуатации автомобилей [6]. В соответствии с выбранным производственным участком выполняется анализ текущего состояния производственно-технологической структуры предприятия, и даются обоснованные предложения по совершенствованию технологий текущего обслуживания и ремонта автобусов. При этом в дополнение к традиционным нормативам по обслуживанию и ремонту [7], при разработке планировочных решений основных и вспомогательных производственных подразделений используются современные рекомендации и решения [8]. Часть исследований по совершенствованию методики расчета предприятий автомобильного транспорта на примере МП ТПАТП №3 [9, 10, 11] опубликованы в виде научных докладов.

Однако рассматривая вопросы безопасности автомобильных перевозок, следует обращать не только на механические элементы транспортной системы, которые, безусловно, имеют большое значение. Отраслевая наука, при решении проблем надежности транспортной системы, использует модель ВАДС (водитель-автомобиль-дорога-среда), принимая во внимание, что водитель важнейший элемент безопасности дорожного движения [12]. С учетом этого в сотрудничестве Тольяттинского государственного университета и МП ТПАТП №3 развивается новое направление – совершенствование мастерства водителей [13].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Рассматривая вопросы повышения мастерства водителей автобусов, следует учитывать, что система подготовки начинающих водителей относительно недавно претерпела реформу, три года назад Примерная программа подготовки [14] была существенно переработана. Несмотря на то, что за это время выявились определенные недостатки новой программы [15], следует отметить её прогрессивность. Прежде всего, это касается возможности непрерывной подготовки водителя и применения технических средств обучения. Специалистами ТГУ исследованы и предлагаются перспективные инновационные технологии подготовки водителей [16],

из которых выделим два направления, актуальных для применения МП ТПАТП №3. Одно из них, это конкурсы профессионального мастерства как одна из форм повышения мастерства работников, причем не только водителей [17]. Вторым направлением интенсивной подготовки и переподготовки водителей является применение автотренажеров.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Следует отметить, что участие в конкурсах профессионального мастерства среди водителей – это визитная карточка водителей МП ТПАТП №3, чей высокий уровень подготовки водителей подтверждают призовые места в городских, областных и всероссийских конкурсах в течение почти двадцати лет. В этом можно отметить персональные заслуги директора МП ТПАТП №3 А. Ю. Абрамова и начальника отдела безопасности движения предприятия А.А. Борюшкина. В качестве примера приведем некоторые из этих достижений.

В сентябре 2001 года участвуя во всероссийском конкурсе профессионального мастерства и представляя Самарскую область, водители МП ТПАТП №3 Лябаев П.А. и Роон С.В. заняли 3-е призовое место, выступая в номинации «Автобусы большой вместимости – ЛиАЗ-5256» и «Автобусы особо большой вместимости – Икарус-280».

Тольяттинские водители, представляя Самарскую область, получали призовые места на многих всероссийских конкурсах: 2003 год – г. Москва, 2005 год – г. Коломна, 2009 год – г. Москва, 2011 год – г. Липецк.

В 2012 году финальный этап Всероссийского конкурса профессионального мастерства водителей автобусов был проведен в г. Красноярске. От Самарской области участвовали водители МП ТПАТП №3 Лябаев П.А., Меркушев П.В. и Шишагин М.Ю. В упорную борьбу вступили 34 участника. Под 34-м номером выступал 26-летний Шишагин М. Ю., который занял 2-е призовое место. Тренером команды был заместитель директора по безопасности движения А.А. Борюшкин.

В 2016 году в Тольятти на территории МП ТПАТП №3 проходил уже 18-й городской конкурс профессионального мастерства водителей автобусов. Конкурсанты выступали в номинации «Автобусы большой вместимости» - МА3-103 и ЛиАЗ-5256. 1-ое место заняли водители МП ТПАТП №3 Лябаев П.А. и Лаврухин П.С. 2-ое место заняли водители МП ТПАТП №3 Бирюков П.В. и Шишагин М.Ю.

В июле 2016 г. в Тольятти же проводился 15-й областной конкурс. Участие принимали 28 участников из Самарской области: г. Самара, г. Тольятти, г. Новокуйбышевск, г. Сызрань, г. Отрадный. Команду МП ТПАТП №3, состоящую из 8 водителей, тренировал начальник ОБД предприятия А.А. Борюшкин. Первый этап конкурса – теоретический, проверка знаний ПДД, которая проводилась на компьютерах, представленных Автошколой «РОСТО-Т». Лучший результат был у Лаврухина П.С.: 20 правильных ответов из 20 вопросов по ПДД решено за 33 секунды. Затем проводился 2-ой этап соревнования – скоростное маневрирование. Первые места в каждой номинации получили водители МП ТПАТП №3. На автобусе ЛиАЗ-5256: Лаврухин П.С. и Рыков К.А. На автобусе ЛиАЗ-529370 (газовый): Лябаев П.А. и Шишагин М.Ю. На автобусе МА3-206 (автобус средней вместимости): Карих Д.М. и Тихонов Д.В.

Водители МП ТПАТП №3 очередной раз подтвердили, что город Тольятти не зря имеет репутацию «автомобильной столицы» и своими достижениями продолжили успехи известных тольяттинских автоспортсменов [18].

В то же время требования к водителю автобуса растут, на повестку дня выходят проблемы экономичности [19] и экологичности [20] перевозок, которые во многом зависят от водительского мастерства. В настоящее время можно отметить, что знание ПДД и умение ско-

ростного вождения недостаточно для оценки водителя. Исследования, проведенные специалистами Института машиностроения ТГУ показывают, что есть резервы технологий обучения, способные повысить эффективность совершенствования водительского мастерства. Например, возможности применения современных автотренажеров [21]. Предлагается при подготовке к соревнованиям применять методики тренировок с применением электронных тренажеров, позволяющие в экономичном режиме отработать наиболее сложные элементы вождения.

В качестве примера рассмотрим перспективы внедрения в процесс подготовки продукцию российского разработчика «Компания Форвард», предназначенного для проведения занятий по подготовке водителей категории D. Тренажеры автобусов имеют оригинальный симулятор, основной экран и 2 экрана имитирующие зеркала, обратную связь руля и виртуальную или оригинальную панель приборов. Возможна поставка динамического тренажера и программирование дорожной среды конкретной местности.

В дополнение к тренажеру возможно применение программного обеспечения «Интерактивная автошкола. Пассажирский транспорт», которое позволяет моделировать любые дорожные ситуации с использованием объектов интерактивной галереи с последующей записью ролика или сохранением статической картинки, а также создавать любые типы дорог и перекрестков с помощью нанесения на готовые шаблоны дорожной разметки, дорожных знаков, светофоров с возможностью их переключения в процессе моделирования дорожной ситуации. Эта программа предназначена для проведения групповых занятий по подготовке водителей категории D.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* На основе многолетнего сотрудничества Института машиностроения Тольяттинского государственного университета и Муниципального пассажирского автотранспортного предприятия №3 г. Тольятти следует продолжать практику подготовки специалистов автотранспортной отрасли, развивать элементы совместной работы Университета и автопредприятия при подготовке выпускных квалификационных работ. В дипломных и выпускных работах рекомендуется разрабатывать резервы повышения эффективности городских пассажирских перевозок на примере МП ТПАТП №3, в частности, анализ состояния производственно-технологической структуры предприятия, поиск путей совершенствования технологий текущего обслуживания и ремонта автобусов, давать рекомендации по современным планировочным решениям основных и вспомогательных производственных подразделений.

Конкурсы профессионального мастерства зарекомендовали себя как одна из форм повышения мастерства работников и объективной оценки уровня подготовки водителей. Это подтверждают водители МП ТПАТП №3, которые занимают призовые места на всероссийских конкурсах начиная с 2001 года. В качестве перспективы исследования предлагается развивать повышение водительского мастерства с учетом критериев экономичности и экологичности вождения. Предложена современная методика с применением электронных тренажеров, позволяющая в экономичном режиме отработать наиболее сложные элементы вождения, а также разработка и внедрение в процесс подготовки современных технических средств на примере программного обеспечения «Интерактивная автошкола».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Доронкин В. Г. , Епишкин В.Е., Колачева Н. В. К вопросу моделирования процесса автомобилизации / В.Г. Доронкин, В.Е. Епишкин, Н.В. Колачева // Вестник НГИЭИ. 2016. № 8 (63) . С.23-30.

2. Распоряжение Правительства РФ от 22.11.2008 г.

№ 1724-р «Об утверждении Транспортной стратегии РФ на период до 2030 года» (с изменениями на 2017 г.).

3. Петин Ю. П. Технологическое проектирование предприятий автомобильного транспорта : учеб.-метод. пособие / Ю. П. Петин, Г. В. Мураткин, Е. Е. Андреева ; ТГУ ; Ин-т машиностроения ; каф. «Проектирование и эксплуатация автомобилей». - ТГУ. - Тольятти : ТГУ, 2013. - 102 с.

4. Малкин В.С., Живоглядов Н.И, Андреева Е.Е. Основы проектирования и эксплуатации технологического оборудования: Учебное пособие по курсовому проектированию для студентов специальности «Автомобили и автомобильное хозяйство». - Тольятти: ТГУ, 2005. - 124 с.

5. Технический регламент о безопасности колёсных транспортных средств. Утвержден Постановлением Правительства Российской Федерации от 10 сентября 2009 г. № 720, опубликован 23 сентября 2009 г.

6. Малкин В. С. Теоретические основы технической эксплуатации автомобилей : учеб.пособие / В. С. Малкин ; ТГУ ; Каф. «Техн. эксплуатация и ремонт автомобилей». - ТГУ. - Тольятти : ТГУ, 2004. - 110 с.

7. Положение о техническом обслуживании и ремонте подвижного состава автомобильного транспорта [Текст.] / Минавтотранс РСФСР. - М. : Транспорт, 1986. - 36 с.;

8. Епишкин В. Е. Проектирование станций технического обслуживания автомобилей : учеб.-метод. пособие по выполнению курсового проектирования по дисциплине «Проектирование предприятий автомоб. транспорта» / В. Е. Епишкин, А. П. Караченцев, В. Г. Остапец ; ТГУ ; Ин-т машиностроения ; каф. «Проектирование и эксплуатация автомобилей». - ТГУ. - Тольятти : ТГУ, 2012.

9. Епишкин В.Е. Методика расчета предприятий автомобильного транспорта / В. Е. Епишкин, И. В. Турбин // Перспективные направления развития автотранспортного комплекса : сборник статей VIII Международной научно-производственной конференции. - Пенза : Пензенская ГСХА, 2014. - С. 45-49.

10. Петин Ю.П. Организация и технология технического обслуживания № 1 на пассажирском АТП № 3 г. Тольятти / Ю. П. Петин, В. Е. Епишкин, С. А. Заозеров // Транспорт. Экономика. Социальная сфера. Актуальные проблемы и их решения : сборник статей Международной научно-практической конференции. - Пенза : Пензенская ГСХА, 2014. - С. 106-111.

11. Епишкин В.Е. Совершенствование методики расчета предприятий автомобильного транспорта / В. Е. Епишкин // Теплофизические и технологические аспекты повышения эффективности машиностроительного производства : труды IV Международной научно-технической конференции (Резниковские чтения), Тольятти, 27-29 мая 2015 г. Т. 2. - Тольятти : ТГУ, 2015. - С. 169-175.

12. Караченцев А.П., Доронкин В.Г. Оценка мастерства водителя автомобиля как элемент безопасности транспортных систем // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013 – № 2 (24) – С. 153-155.

13. Доронкин В.Г. Подготовка водителей как составной элемент современной городской транспортной системы. В сб. Стратегическое планирование развития городов России. Памяти первого ректора ТГУ С.Ф. Жилкина : сборник материалов Международной научно-практической конференции. - В 2-х т. - Тольятти : ТГУ, 2010. - Т. 2. - С. 84-89.

14. Примерная программа профессиональной подготовки водителей транспортных средств категории «D». Утверждена приказом Министерства образования и науки РФ от 26 декабря 2013 №1408.

15. Доронкин В.Г. Актуальные вопросы экологической подготовки начинающих водителей / В.Г. Доронкин // Инновационные подходы к обеспечению

устойчивого развития социо-эколого-экономических систем: материалы III Международной конференции, посвященной 85-летию Самарского Государственного Экономического Университета - 2016 г. – с. 22-26.

16. Доронкин В.Г., Чертакова Е.М. Перспективные инновационные технологии подготовки водителей автомобилей. В сб. Формирование и становление рынка интеллектуальной собственности: сборник материалов Международной научно-практической конференции. - Тольятти : Издательство ООО типография «Форум», 2015. – С. 117-119.

17. Доронкин В.Г., Ельцов В.В., Чертакова Е.М. Подготовка и проведение соревнований WorldSkills как инновационный метод подготовки технических специалистов в системе СПО / Инженерное образование. 2016. № 19. С. 33-37.

18. Доронкин В.Г., Лямин А.С. Развитие автомобильного спорта в городе Тольятти: 1966-2016 гг. // Балтийский гуманитарный журнал – 2017. Том 6. № 1(18). – С. 86-89.

19. Доронкин В. Г. , Караченцев А. П., Колачева Н. В. Методы решения проблемы экономичного вождения на основе математического моделирования / В.Г. Доронкин, А.П. Караченцев, Н.В. Колачева // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С.32-37.

20. Колачева Н.В., Чертакова Е.М. Влияние действий водителей на городскую окружающую среду. Города России: проблемы строительства, инженерного обеспечения, благоустройства и экологии: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции / МНИЦ ПГАУ. - Пенза: РИО ПГАУ, 2017. – с. 32-35.

21. Доронкин В.Г., Луний Е.В. Опыт разработки элементов тренажерной подготовки водителя автомобиля. В сб. Транспорт. Экономика. Социальная сфера. (Актуальные проблемы и их решения): сборник статей Международной научно-практической конференции / МНИЦ ПГСХА. – Пенза: РИО ПГСХА, 2014 – С. 32-35.

***Статья выполнена в рамках Российского фонда фундаментальных исследований (РГНФ № 16-12-63003)***

*Статья поступила в редакцию 30.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

© 2017

**Фирсова Елена Анатольевна**, соискатель кафедры педагогики*Волгоградский государственный социально-педагогический университет**(400066, Россия, Волгоград, проспект им. В.И. Ленина, 27, e-mail: elenafirsova-2006@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «культура», «культура личности», «исследовательская деятельность», «исследовательская культура старшекласников». Проводится анализ научной литературы в структуре формирования исследовательской культуры старшекласников. Рассматривается проявление сущностных свойств личности старшекласника в личностном отношении. Выявлены структурные компоненты исследуемого образования; выделены критерии определения эффективности каждого из этапов формирования исследовательской культуры; три уровня сформированности – репродуктивный, рефлексивно – смысловой, креативный, выступающие основой процесса исследовательской деятельности школьников; обоснован ценностный потенциал научного общества учащихся; определены этапы и средства ее формирования. Рассматривается ключевое условие формирования исследовательской культуры – присвоение личностью исследовательской деятельности как ценности. Представлена модель процесса формирования исследовательской культуры у старшекласников. Основой модели выступили идеи аксиологического подхода, идеи ценностного подхода в образовании, теории целостного педагогического процесса, идеи деятельностного подхода к организации педагогического процесса, идеи средового подхода процесса развития и формирования личности обучающихся. Выделены средства формирования исследовательской культуры старшекласников: аксиологическая среда гуманитарного образования, исследовательские проекты аксиологической направленности.

**Ключевые понятия:** культура, культура личности, исследовательская деятельность, исследовательская культура, модель.

## THEORETICAL BASES OF FORMATION OF RESEARCH CULTURE OF PUPILS

© 2017

**Firsova Elena Anatolievna**, postgraduate of the Department of pedagogy*Volgograd State Social-Pedagogical University**(400066, Russia, Volgograd, Prospekt im. V. I. Lenin, 27, e-mail: elenafirsova-2006@yandex.ru)*

**Abstract.** There are some concepts which are considered in the article: “culture”, “culture of the personality”, “research activity”, “research culture of seniors”. The analysis of scientific literature in structure of formation of research culture of seniors is carried out. The manifestation of intrinsic properties of the identity of the senior in the personal relation is considered. There are some structural components of the studied education; the criteria of determination of efficiency each of formation’s stages of research culture are marked out; there are three levels of formation- reproductive, reflexive – semantic, creative, acting as a basis process of research activity of school students; valuable potential of scientific organization of pupils is reasonable; stages and means of her formation are defined. The key condition of formation of research culture – assignment by the identity of research activity as values is considered. As a basis of model the ideas of axiological approach, the idea of valuable approach in education, theories of complete pedagogical process, the idea of activity approach to the organization of pedagogical process, the idea of environmental approach of development and formation of the identity of students have acted. Funds of formation of research culture of seniors are allocated: axiological environment of arts education, research projects of axiological orientation.

**Keywords:** culture, culture of the person, research activities, research culture, model.

В статье рассматриваются ведущие понятия «культура», «культура личности», «исследовательская деятельность», «исследовательская культура старшекласников». Культуру личности, как часть общечеловеческой культуры, рассматривают в своих исследованиях М.В. Богуславский, А.П. Валицкая, И.А. Колесникова, З.И. Равкин, Н.Л. Шеховская, Е.Н. Шиянов [2;3;6;7;11;15;16;17]. Многоаспектный характер исследовательской культуры старшекласников содействует становлению ценностного сознания личности, что обусловило интерес к данной проблеме со стороны философов (А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, Л.Н. Столович, К. Ясперс), психологов (В.П. Зинченко, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн), педагогов (В.И. Андреев, Н.Д. Никандров). Понятие культура связана с понятием культуры личности, что становится более актуальным в последнее время (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.П. Валицкая, А.С. Запесоцкий) [1;3].

В личностном отношении ученые считают культуру как проявление сущностных свойств личности старшекласника, профессиональной деятельности и общения (Т.Ф. Белоусова, Н.Е. Воробьев, Т.В. Иванова). О.С. Газман обуславливает культуру личности как группу характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижений, ценностных ориентаций, творческих познавательных успехов), что дает личности совершенствоваться. Проблема участия школьников в исследовательской деятельности занимала внимание ученых разных направлений: биолога А.Я. Герда, историка М.М. Стасюлевича, химика Р.Э. Армстронга, естествои-

спытателя Т. Гексли, которые в свое время сформулировали общую идею исследовательского метода.

В научных трудах В.Г. Алексеевой, М.Н. Арцева, В.В. Гузеева, О.Д. Калачихиной, Р.Г. Каменского, А.В. Леонтовича, А.С. Обухова, А.С. Савичева, А.В. Хуторского более полно рассматриваются концептуальные, содержательные, технологические проблемы развития исследовательской деятельности старшекласников [8;9;10].

Исследовательская деятельность определяется А.Г. Иодко как «совокупность целесообразных действий поискового характера, ведущая к открытию неизвестных для учащихся фактов, теоретических знаний и способов деятельности» [4]. Н.В. Толпекина считает учебное исследование видом поисковой познавательной деятельности учащихся, способствующим «формированию следящих умений: добывать новые предметные знания, приемы и способы действий; самостоятельно организовывать поиск; достигать поставленных целей обучения; формировать мыслительные операции» [14]. А.В. Леонтович, выделяет функции исследовательской деятельности учащихся на разных ступенях образования: в основной школе – развитие у школьников способности к самостоятельной постановке цели и ее достижению в учебной деятельности; в старшей школе – развитие исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы общего и дополнительного обучения [8;9]. Главной целью исследовательской деятельности старшекласников представляются не научные открытия, а развитие у них соответствующих личностных

исследовательских качеств, одним из которых выступает исследовательская культура, т.е. приобретение навыка исследования как универсального способа освоения действительности.

Структурные компоненты исследуемого образования позволяют выделить критерии и уровни его сформированности, обосновать ценностный потенциал научного общества учащих гуманитарного направления. Согласно анализу научной литературы в структуре формирования исследовательской культуры старшеклассников и в контексте целостного (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков) и ценностного подхода (Л.П. Разбигаева), были представлены следующие компоненты: когнитивно-гносеологический, мотивационно-ценностный, деятельностно-проективный.

*Когнитивно-гносеологический компонент* включает в себя знания о целях, задачах и методах исследования; его особенностях и закономерностях в различных областях научного знания; овладение гносеологической грамотностью. В гуманитарном познании одним из специфических методов является работа с текстом культуры, который выступает как объект познания (например, работа с архивными документами), средство познания (с помощью текста культуры решается исследовательская проблема) и результат познания (подготовленное старшеклассником учебное проектное исследование).

*Мотивационно-ценностный компонент* включает систему мотивов, лежащих в основе положительного отношения субъекта к исследовательской деятельности. Данный компонент обуславливает виды исследовательской активности обучающегося, которые выражаются в познавательном интересе, мотиве самопознания, прогностической активности, основывающейся на мотивах саморазвития и самореализации. Как отмечает А.Н. Леонтьев, мотивация школьника имеет свои источники в практической деятельности, где объект соответствует цели, причина – мотиву, потребность – поведению. Мотивационно-ценностный компонент фиксирует важную составляющую исследовательской культуры старшеклассника, где мотив самообразования проявляется в самостоятельной исследовательской деятельности старшеклассника. Это неразрывно связано с мотивами самопознания и самореализации себя в выборе будущей деятельности. Отношение к исследовательской деятельности как *ценности* определяется также непосредственно в процессе самой исследовательской деятельности и возникает на основе понимания факта и его субъективного значения, а, следовательно, прослеживается логика развития: мотив – интерес – ценностное отношение.

*Деятельностно-проективный компонент* включает систему исследовательских умений, обеспечивающих формирование исследовательской культуры старшеклассников посредством решения ряда исследовательских задач: определять цель, задачи, проблему, структуру исследования (введение, главы, заключение, приложение, список источников и литературы); отбирать и излагать необходимую информацию из текстов культуры в соответствии со структурой исследования; формулировать результаты исследования, обосновывать и презентовать их. Содержание компонентов исследовательской культуры позволило определить критерии и показатели сформированности у старшеклассников данного личностного качества: полноту и глубину знаний об исследовательской деятельности; систему мотивов, побуждающих старшеклассников к исследовательской деятельности; реализацию исследовательских умений и построение перспективы своей исследовательской деятельности.

При выявлении уровней сформированности исследовательской культуры с точки зрения целостного подхода исходным было методологическое положение о том, что развивающаяся система закономерно проходит этапы от возникновения разрозненных элементов, их группировки в единую целостную систему, до их самостоятельной

активизации (В.С. Ильин)[5]. Исходя из этого, было выявлено три уровня целостности исследуемого личностного образования – репродуктивный, рефлексивно – смысловой, креативный, которые выступают основой процесса исследовательской деятельности школьников и являются критериями определения эффективности каждого из этапов формирования исследовательской культуры в целом. Исследовательская культура старшеклассников выражает ведущие характеристики процесса развития личности, отражает универсальность ее связей с окружающим миром, инициирует способности к творческой самореализации, определяет эффективность исследовательской деятельности, способствует перенесению знаний и умений в любую область практической и исследовательской деятельности.

Для подтверждения модели формирования исследовательской культуры у старшеклассников в условиях научного общества учащихся были найдены следующие этапы и средства ее формирования.

На основе обозначенных выше подходов, существенных характеристик исследовательской культуры, возрастных особенностей школьников были определены этапы формирования исследовательской культуры старшеклассников: пропедевтический, эвристический, продуктивный, предусматривающие ключевое условие формирования исследовательской культуры – присвоение личностью ценностности исследовательской деятельности, что позволяет им выйти в культурное пространство самоопределения.

*Продедевтический этап* является подготовительным этапом в процессе формирования исследовательской культуры, в ходе которого старшеклассники усваивают необходимый объем знаний о методах исследовательской деятельности, т.е. овладевают гносеологической грамотностью. Данный этап предполагает приобретение ими базовыми исследовательскими знаниями; формирование умений по извлечению информации из текстов культуры, которые характеризуют их как личность в формировании исследовательской культуры. На этом этапе создается основа для формирования отношения к исследовательской деятельности как ценности.

*На эвристическом этапе* у старшеклассников осуществляется поиск, «открытие» личностного смысла ценности «исследовательская деятельность» путем расширения смысла от ведущих структур к частным, т.е. формируется целенаправленный и сознательный характер действий; расширяются исследовательские знания, опыт, умения, рассчитанные на весь период совершенствования исследовательской деятельности. Мотивационная сфера личности, в совокупности с усвоением соответствующих знаний, становится когнитивной потребностью старшеклассника, приобретает личностный смысл, что дает возможность формированию исследовательской культуры, в процессе чего у старшеклассников складываются мотивы познавательного интереса, самообразования и самореализации, отношение к исследовательской деятельности как ценности. От мотивированности учащегося зависит эффективность и результативность его деятельности. Проявленный интерес школьников к исследованию является определяющим фактором в процессе овладения ими исследовательскими знаниями и умениями.

*Продуктивный этап* включает достижение старшеклассником цели своей исследовательской деятельности. Завершается присвоение ценности исследовательской деятельности и процесс формирования исследовательской культуры. Используя сформированные системные знания об исследовательской деятельности, школьники, самостоятельно реализуют исследовательский проект аксиологической направленности с решением ряда задач, предполагающих наличие основных умений: постановку проблемы, отбор материала, его анализ и обобщение.

Исследовательские проекты аксиологической на-

правленности выступают средством формирования исследовательской культуры, что продиктовано спецификой гуманитарного познания, где объектом исследования является человек и его деятельность. Одним из специфических методов является работа с текстом культуры, выступающий как объект познания (например, работа с архивными документами), средство познания (с помощью текста культуры решается исследовательская проблема) и результат познания (подготовленное старшеклассником учебное проектное исследование).

Моделируя процесс формирования исследовательской культуры у старшеклассников, мы учитывали, что научное общество учащихся гуманитарного направления как подсистема гуманитарного образования включает старшеклассника в процесс гуманитарного познания, которое обеспечивает культурный, социальный и личностный рост обучающихся, их саморазвитие и самореализацию. Кроме того, учитывались особенности научного общества учащихся гуманитарного направления, как аксиологической среды (Л.П. Разбегаева), в которую включаются субъекты образовательного процесса; актуализируется ценностный потенциал гуманитарного знания [12;13]. Гуманитарное образование как аксиологическая среда создает условия для присвоения ценностей культуры, формирования умений и опыта исследовательской деятельности. В этой среде школьники выполняют исследовательские проекты аксиологической направленности, которые выступают в качестве средств формирования исследовательской культуры у старшеклассников и являются исходным материалом гуманитарного познания, диалога, субъект – субъектных отношений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Богуславский, М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики (Начало XX века) /М.В. Богуславский // Педагогика. – 1998. – №7.
3. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора / А.П. Валицкая. – СПб., 1998.
4. Иодко, А.Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук / А.Г. Иодко. – М., 1983. – 183 с.
5. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
6. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. – СПб: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
7. Колесникова, И.А. Воспитание человеческих качеств / И.А. Колесникова // Педагогика. – 1999. – №8. – С.56–62.
8. Леонтович, А.В. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А.В. Леонтович // Нар. образование. – 1999. – №10.
9. Леонтович, А.В. О ценностных основаниях исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся: сб. ст. – М.: МГДД (Ю)Т, 2003. – 105 с.
10. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2006. – 224 с.
11. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепции исследования) / З.И. Равкин // Педагогика. – 1995. – №5.
12. Разбегаева, Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография / Л.П. Разбегаева. – Волгоград: Перемена, 2001. – 289 с.
13. Разбегаева, Л.П. Аксиологическая среда и гуманитарное образование / Л.П. Разбегаева // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2005. – №1 (10).
14. Толпекина, Н.В. Методика организации учебных

исследований при обучении учащихся решению уравнений, неравенств и их систем с параметрами: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Толпекина. – Омск, 2002.

15. Шеховская, Н.Л. Диалектическое единство духовности и нравственности в культуре личности / Н.Л. Шеховская // Философия образования. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2005. – №2 (13).

16. Шеховская, Н.Л. Духовная парадигма личности / Н.Л. Шеховская // Проблемы современного образования и воспитания: сб. ст. Вып. II. – М.: Прометей, 2003. – С. 9–17.

17. Шиянов, Е.Н. Идеи гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова // Ростов н/Д, 1995.

*Статья поступила в редакцию 01.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 371.7

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ 7-11-Х КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ УРОКОВ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ И ХИМИИ

© 2017

**Хорошева Татьяна Анатольевна**, кандидат биологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой физического воспитания  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: tah@list.ru)

**Аннотация.** Охрана здоровья подрастающего поколения является важной государственной задачей. Практическая значимость проблемы здоровья детей и подростков в условиях современного образования не вызывает сомнений. Ухудшение здоровья школьников, наблюдающееся в последние годы (ухудшение психического и физического развития, рост общей заболеваемости и школьной патологии, омоложение ряда болезней и др.), требует более пристального внимания и принятия конкретных мер по его формированию и укреплению. Это связано с тем, что практическая медицина занимается в основном большими детьми и мало уделяет внимания профилактической работе в учебных учреждениях. Подавляющее большинство школ целенаправленным здоровьем учащихся не занимаются. В стандартах народного образования объем знаний по формированию здоровья, заложенный в программах биологических дисциплин, весьма мал и не позволяет дать школьникам необходимые знания и привить умения по формированию и сохранению своего здоровья. Между тем учебные заведения являются тем социальным институтом, который создает наиболее благоприятные возможности для решения указанной проблемы. Формирование здорового образа жизни, воспитание общей культуры здоровья является чрезвычайно важной проблемой в современном мире. Дефицит знаний по вопросам здорового образа жизни способствует распространению вредных привычек и факторов риска для здоровья человека, снижая уровень здоровья нации в целом.

**Ключевые слова:** здоровье, школьники, уроки здоровья, здоровьесформирующие технологии.

## FORMATION OF HEALTHY SAVING COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN OF 7-11-TH CLASSES BY THE INCLUSION OF HEALTH LESSONS IN PHYSICS AND CHEMISTRY STUDIES

© 2017

**Horosheva Tatiana Anatolievna**, Candidate of Biology, associate professor,  
head of department of physical training  
*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, 14, St. Belorusskaya, e-mail: tah@list.ru)

**Abstract.** The younger generation's health protection is an important state task. The practical importance of children and adolescents' health problem in the context of modern education is beyond doubt. Schoolchildren's health deterioration which has been observed in recent years (deterioration of mental and physical development, growth of general morbidity and school pathology, rejuvenation of some diseases, etc.) requires closer attention and specific measures for its formation and strengthening. It is connected with such fact as practical medicine deals with sick children mainly and it is paid too little attention to preventive work in educational institutions. The vast majority of schools does not focus on the schoolchildren's health purposefully. In the standards of public education, the amount of knowledge on health formation, laid down in biological disciplines programs, is very small and it does not allow to give students the necessary knowledge, instill skills in the formation and their health preservation. Meanwhile, educational institutions are those social establishments which create the most favorable opportunities for solving this problem. The formation of healthy lifestyle, the upbringing of a common health culture is the most important problem in the modern world. The lack of knowledge on healthy lifestyle makes a great contribution to the bad habits spreading and risk factors to human health, reducing the nation health as a whole.

**Keywords:** health, schoolchildren, health lessons, health forming technologies.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Изучение заболеваемости детей и подростков показало, что ее уровень имеет стойкую тенденцию к росту. В целом за последние 20 лет уровень заболеваемости детского населения увеличился на 68,4%, а подростков – на 98,4%. В последнее время в практике школьного образования центральное место занимают проблемы, связанные со снижением активности школьников в учебной деятельности, ухудшением здоровья учащихся, а также с низким уровнем их мотивации к учению, необходимой для систематической учебной работы [4].

Проблемы сохранения здоровья учащихся и привития навыков здорового образа жизни очень актуальны сегодня. Здоровье детей – это политика, в которой заложено наше будущее, поэтому перед педагогами, родителями и общественностью стоит задача воспитания здорового поколения.

Обследование детей дошкольного и школьного возрастов говорит о том, что с каждым годом увеличивается процент детей с теми или иными заболеваниями, а значит, уменьшается количество здоровых детей. Считают, что основными причинами являются:

- слабое физическое развитие детей;
- отсутствие у детей знаний о здоровом образе жизни;
- низкая двигательная активность;
- экологическая ситуация;

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

В последние годы наблюдается негативная динамика состояния здоровья населения, особенно учащейся молодежи. Несмотря на некоторую стабилизацию демографических показателей, выявляется отчетливая тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, обучающихся в образовательных учреждениях. По данным различных авторов, насчитывается лишь 10–15 % практически здоровых школьников, примерно 50 % имеют небольшие морфологические или функциональные отклонения и 35–40 % — хронические заболевания. Данные медицинских осмотров свидетельствуют о том, что за период обучения в школе состояние здоровья детей ухудшается в 4–5 раз. К моменту окончания школы каждый третий выпускник имеет близорукость, нарушение осанки; каждый четвертый — патологию сердечно-сосудистой системы. Важное место в структуре общей заболеваемости занимает «школьная» патология (нарушение осанки, плоскостопие, патология органов зрения). Вероятно, можно полагать, что школа превратилась в дополнительный фактор риска развития заболеваний вместо оздоравливающего фактора [1].

Охрана здоровья детей и подростков является важной государственной задачей. В условиях школы она



зависит в значительной степени от правильной организации учебного процесса. В настоящее время в образовательных учреждениях нет специалистов, которые занимаются проблемами формирования и укрепления здоровья подрастающего поколения. В связи с этим начальные формы нарушений со стороны здоровья проходят незамеченными, и лишь явная патология – острого или хронического характера – обращает на себя внимание. И, тем не менее, в настоящее время учитель является единственно реальной личностью, которая может реализовать в детях идеи здорового образа жизни, так как ни семья, ни медики к этому не готовы. Рассчитывать на хороший результат можно в том случае, если, с одной стороны, сами педагоги владеют знаниями по здоровьесбережению а с другой, – только дети будут получать последовательно и целеустремленно спланированную информацию по многим предметам [2].

В соответствии с концепцией непрерывного обучения школа призвана дать детям не только умственное, нравственное, физическое и эстетическое воспитание, трудовые и профессиональные навыки, компьютерную грамотность, но и способствовать формированию и укреплению их здоровья. Организация учебного процесса должна в себя включать не только соблюдение гигиенических требований к учебно-воспитательному процессу (классной комнате, школьной мебели, режиму дня и т.д.), но и прививать умения и навыки, направленные на охрану здоровья детей в период их обучения в школе.

#### *Формирование целей статьи.*

Цель работы – дать оценку компетентности школьников по вопросам здоровья и здорового образа жизни и оценить эффективность уроков здоровья, внедренных в учебный процесс по физике и химии.

#### *Задачи:*

1. Дать оценку гигиенических знаний и умений по вопросам здоровья и здорового образа жизни современных школьников.

2. Разработать методические подходы по организации здоровьесберегающего педагогического обучения путем внедрения в учебный процесс уроков здоровья.

3. Оценить эффективность внедрения уроков здоровья по формированию компетентности современных школьников.

#### *Изложение основного материала исследования.*

В виде констатирующего этапа исследования нами было проведено анкетирование среди школьников города Тольятти для выявления уровня компетентности учащихся в вопросах здоровьесбережения.

Анкета состояла из вопросов, отражающих знания ребят о своем здоровье, о факторах, влияющих на здоровье.

Организация и строгое соблюдение режима дня, предусматривающего переход от бодрствования ко сну и наоборот, выполнение гигиенических процедур, различные виды деятельности, отдых и пр. в одно и то же время, в соответствии с возрастными особенностями детей и подростков, создает наилучшие условия для жизнедеятельности организма человека. В каждой семье режим организуется по-своему, что зависит от жилищно-бытовых условий семьи, отдаленности школы от дома, степени занятости детей в семейных делах, от занятий в спортивных секциях, кружках и т.д. Как показали результаты анкетирования, из общего числа школьников в среднем соблюдали режим дня только 27,4%. С возрастом процент числа детей, соблюдающих его, имел тенденцию к снижению. В 11-х классах его соблюдали только 12,0% школьников. Знают же требования к его организации, согласно данным самооценки, 61,4% школьников. Наличие навыков личной гигиены отмечали большинство школьников: ежедневно чистят зубы 92,4 – 70,2%, моют руки перед едой 56,0 – 88,7%.

Важное место в формировании здоровья занимает физическая культура и спорт. Всем известно, что занятия физической культурой направлены на укрепление

здоровья и развитие физических способностей человека. Физические упражнения повышают устойчивость организма к инфекциям и неблагоприятным факторам окружающей среды, развивают физические качества, способствуют повышению умственной и физической работоспособности и т.д. Установлено, что уровень заболеваемости падает с возрастанием уровня развития физической культуры и спорта, а преступности – снижается с возрастанием уровня подготовки спортивного резерва и развития массового спорта. Занятия массовой физической культурой являются базовым компонентом рационального двигательного режима людей, обеспечивающим биологические психофизиологические аспекты здорового образа жизни.

Наблюдения показали, что с возрастом наблюдалось уменьшение времени (на 45,2%), отводимого на занятия физической культурой. Так, если учащиеся 6-х классов отводили на эти мероприятия 80,2% школьников, то в 11-х классах – 35,0%. Анкетирование показало, что утреннюю гимнастику делали в среднем 15,2% опрошенных. Многочасовое выполнение домашнего задания, «отдых» у телевизора, компьютерные игры, недостаточная физическая нагрузка понижают продуктивность умственного труда учащихся и могут вызвать переутомление.

Одним из факторов формирования здоровья является закаливание. Целенаправленным закаливанием организма занимаются 21,7 – 49,6% школьников, а знакомы с правилами закаливания 16,7 – 50,6% учащихся. В старших классах этот фактор укрепления здоровья используется в меньшей мере, чем у детей средних классов, в то время как знаний по правилам закаливания у старшеклассников больше [3].

Ситуация, сложившаяся со здоровьем подрастающего поколения (снижение индекса здоровья, рост общей заболеваемости, омоложение болезней и др.) при отсутствии в образовательных учреждениях структур, занимающихся здоровьем, вызвала необходимость поиска возможных путей по здоровьесбережению.

Как показал анализ здоровьесберегающих технологий (гигиенических, педагогических, экологических, физкультурно-оздоровительных и др.) при отсутствии финансирования их использование в практике учебного учреждения практически невозможно. На наш взгляд, более целесообразно использовать здоровьесберегающие аспекты педагогики. Здоровьесберегающее образование предполагает, что каждый урок и любое школьное мероприятие должны содержать в себе оздоровительный эффект, препятствовать развитию утомления и способствовать укреплению здоровья. При отсутствии в учебных учреждениях структур по здоровьесбережению, а также низкий уровень знаний учителей по вопросам здоровья и здорового образа жизни их использование практически невозможно. На наш взгляд, более рационально с этой целью использовать уроки здоровья по ведущим предметам обучения.

С этой целью разработаны и изданы массовым тиражом методические пособия по ведущим предметам: физике и химии. «Здоровьесберегающие аспекты в процессе изучения физики в 2-х частях (для учащихся 7-11 классов) и химии «Химия и здоровье. Уроки здоровья» (для учащихся 8-10 классов). Уроки здоровья внедрены в практику учебного процесса общеобразовательных школ (№№3,49,84) г.Тольятти. Традиционно фрагментарные сведения о здоровье были заложены в учебные программы преимущественно биологических дисциплин (биология, экология). Поэтому нами был предложен цикл уроков по химии и физике, включающих в себя необходимые здоровьесформирующие знания и умения.

В пособии по физике предложены варианты уроков здоровья в составе наиболее подходящих тем уроков, изучаемых в рамках программы. Например, при изучении темы «Механическое движение: равномерное и неравномерное» включены сведения о движении как

мышечной деятельности и его значении для здоровья человека. В качестве индивидуального домашнего задания (ИДЗ) школьникам предлагается вычислить двигательный компонент (ДК) путем сложения времени движения (в мин) за сутки (утренняя гимнастика, ходьба в школу, движение на переменах, занятия физкультурой и т.д.) и определить уровень собственной двигательной активности. При изучении темы «Давление» приведены сведения о кровяном давлении человека как показателе здоровья и состояния организма. В качестве же ИДЗ дается задание освоить методику измерения артериального давления и сравнить свой показатель с возрастными нормами. В пособие включены также разработки по темам: «Осанка», «Физиологические основы работоспособности», «Первая помощь при термических ожогах», «Электрический ток в медицине», «Магнитные поля», «Зрение», «Гипокинезия и ее профилактика», «Влияние шума на здоровье человека» и многие другие. После каждой темы учащимся предлагалось выполнить ИДЗ помимо основного задания по текущей теме предмета.

В пособии по химии при изучении темы «Атом» была предложена тема «Значение микроэлементов для организма человека», где приведены сведения о количестве микроэлементов в организме человека, значении каждого элемента, о минеральном обмене. После изучения данного раздела учащимся были предложены контрольные вопросы, на которые они должны письменно ответить к следующему уроку. В рамках изучения темы «Вода» предлагается материал о значении воды для организма человека, о водно-солевом обмене, о правильном потреблении воды. Наряду с этими темами в пособии рассматриваются следующие вопросы: «Кислород в живой природе», «Значение кислорода в процессе дыхания», «Первая помощь при химических ожогах», «Обмен веществ и энергии в организме», «Металлы», «Кислотно-щелочное равновесие в организме», «Алюминий и его влияние на организм», «Биологическая роль железа в организме», раскрывается роль кальция, калия, углерода, водорода, кислорода в организме и других элементов. Описывается значение жирового и белкового обмена и т.д.

В каждом из пособий в конце изложенного материала предлагается глоссарий – перечень медицинских и биологических терминов.

После внедрения разработанных методик в практику общеобразовательных школ для выявления изменений в здоровьесберегающем мировоззрении школьников проведено повторное анкетирование.

Заключительный этап исследования показал, что навыки личной гигиены стали соблюдать 100% опрошенных учащихся, значительно увеличили свой двигательный компонент в режиме дня почти 60% школьников старших классов (результат увеличился на 71%), а 89% респондентов отметили, что благодаря сведениям из учебного пособия они значительно расширили свой кругозор в вопросах здоровья, показателей организма, правильного режима дня, режима питания и личной гигиены.

Таким образом, учебно-воспитательная работа заключается во внедрении в учебный процесс знаний и умений по формированию привычек здоровьесберегающего оправданного поведения и развития позитивных эмоционально-ценностных ориентаций. Одной из существенных задач в области здоровья является мотивация учащихся на свое здоровье и здоровье окружающих людей. Она базируется на осознании учащимися своего здоровья как ценности, на желании быть здоровыми, сильными и красивыми. При реализации этого направления следует исходить из положения, что проблемой здоровья должны заниматься все (педагоги, медики, родители, учащиеся).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

1. Оценка знаний у школьников по вопросам здоровья

и здорового образа жизни школьников свидетельствует об их низкой компетентности.

2. Среди здоровьесберегающих технологий важное место занимает педагогика здоровья.

3. Разработка и внедрение в учебный процесс уроков здоровья позволяет наиболее эффективно получить необходимые знания и умения по формированию и укреплению здоровья.

Исходя из вышеизложенного, мы можем утверждать, что разработка данных пособий является актуальной и востребованной. Материалы пособий могут быть использованы не только в традиционных школах, но и в лицеях, а также в колледжах. Возможно использование отдельных тем в высших учебных заведениях при преподавании таких предметов как «Физиология», «Безопасность жизнедеятельности», «Неорганическая химия», «Физика».

В дальнейшем возможна разработка похожего пособия для таких учебных дисциплин как «Информатика», «География».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Макарова Л. П., Соловьёв А. В., Сыромятникова Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников // Молодой ученый. — 2013. — №12. — С. 494-496
2. Олейникова, И.И. Химические основы валеологического образования студентов педагогических вузов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – М., 1998. – 133-154.
3. Формирование здорового образа жизни / Бурханов А.И., Хорошева Т.А., Кропотова Г.А. монография. - Тольятти, 2012. – 264 с.
4. Формирование интереса учащихся средних классов к урокам физической культуры Лазунина. - И.В. - Наука и образование: новое время. 2016. № 5 (16). - С. 231-237.

*Статья поступила в редакцию 17.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

Юрьев Алексей Владимирович, преподаватель  
Тольяттинский политехнический колледж

(445035, Россия, Тольятти, улица Комсомольская, дом 165, e-mail: uav-tlt@ya.ru)

**Аннотация.** В статье рассмотрен опыт подготовки будущих рабочих строительного профиля в учреждениях профессионального образования. Обосновано, что повышение качества работ в строительстве немислимо в отсутствие высококвалифицированных рабочих кадров и, соответственно, успешно функционирующей системы их подготовки. В ситуации качественно нового уровня социально-экономического развития и новых, все возрастающих требований со стороны работодателей к уровню развития трудовых ресурсов, обеспечение потребностей строительной отрасли рабочими кадрами становится одной из приоритетных задач учреждений профессионального образования. Приводится опыт ведущих европейских стран, в частности Великобритании, в вопросах подготовки рабочих кадров для строительной отрасли. В целях повышения учебно-познавательной деятельности и практической реализации творческого и профессионального потенциала рабочих кадров по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» предложено внедрение в учебный процесс многофункционального программного комплекса для проектирования и расчета строительных конструкций различного назначения «ПК Лира». Основным следствием внедрения технологий расчета зданий и сооружений является повышение и скорости, и качества разрабатываемой документации. Важной особенностью внедрения является детально проработанная программа обучения, составленная исходя из конкретного заказа работодателей.

**Ключевые слова:** строительная отрасль, высококвалифицированные кадры, учреждения профессионального образования, подготовка рабочих кадров, внедрение, учебный процесс, программный комплекс, проектирование и расчет.

EXPERIENCE OF PREPARATION OF FUTURE WORKERS OF THE CONSTRUCTION  
PROFILE IN THE PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

© 2017

Yuryev Alexey Vladimirovich, teacher  
Togliatti Polytechnic College

(445035, Russia, Togliatti, Komsomolskaya street, house 165, e-mail: uav-tlt@ya.ru)

**Abstract.** The article describes experience of training future construction workers in professional education institutions. It is proved that improving the quality of works in construction is impossible in the absence of highly qualified personnel and, accordingly, a well-functioning system of their training. Ensuring the needs of construction industry by human resources is becoming one of the priority tasks of professional education institutions in the context of a qualitatively new level of socio-economic development and the new, ever-increasing demands from employers to the level of development of human resources. They provide experience of leading European countries, particularly Great Britain, in matters of HR training for construction industry. In order to improve learning activities and practical implementation of creative and professional potential of personnel in the specialty 08.02.01 "Construction and operation of buildings and structures", they propose introduction of multifunctional software system "Lira" in learning process for engineering and design of construction structures for various purposes. The main consequence of introduction of the technology of engineering of buildings and constructions is increase of speed and quality of development documentation. An important feature of introduction is an elaborated training program, based on the specific request of employers.

**Keywords:** construction industry, highly qualified personnel, professional education institutions, HR training, introduction, learning process, software system, engineering and design.

Повышение качества работ в строительстве немислимо в отсутствие высококвалифицированных рабочих кадров и, соответственно, успешно функционирующей системы их подготовки. В ситуации качественно нового уровня социально-экономического развития и новых, все возрастающих требований со стороны работодателей к уровню развития трудовых ресурсов, обеспечение потребностей строительной отрасли рабочими кадрами становится одной из приоритетных задач учреждений профессионального образования [4].

В течение последних десятилетий в структуре системы подготовки будущих рабочих кадров строительного профиля в учреждениях профессионального образования сложился дисбаланс, когда с одной стороны имидж рабочего труда в общественном сознании остается крайне низким, а с другой стороны – имеет место острая нехватка высококвалифицированных рабочих кадров. Материально-техническая и учебно-производственная базы подготовки вышеуказанных кадров серьезно отстают от требований современного высокотехнологичного производства, имеет место дефицит мастеров производственного обучения [2].

Все вышеуказанные предпосылки в совокупности привели к тому, что в настоящий момент сложилась ситуация, когда потребности строительной отрасли в квалифицированной рабочей силе не могут быть удовлетворены в полном объеме. В дальнейшем данная проблема будет только усугубляться, и пути ее решения выходят

далеко за рамки проблем профессионального образования.

Продолжая актуальную тему подготовки рабочих кадров для строительной отрасли, следует обратиться к опыту ведущих европейских стран, в частности Великобритании. Несмотря на то, что территории, входящие в состав Соединенного королевства, зачастую имеют большую автономию в сфере регулирования внутренних вопросов, профессиональное образование в Англии определяется общими правилами, действующими на уровне государства.

До середины девяностых годов XX века регулирование профессионального образования и разработка квалификационных требований в строительстве управлялись в Великобритании напрямую британским Парламентом через государственные органы. При этом не существовало единой универсальной системы квалификационных требований, однозначно понимаемой всеми участниками хозяйственной деятельности, что порождало ряд проблем. В частности, у строительных организаций возникали трудности с подбором рабочих кадров в связи «размытостью» полученных ими знаний, а учебные заведения не всегда отвечали требованиям рынка. К тому же сами обучающиеся не были уверены в том, будут ли востребованы их знания и умения после прохождения обучения и стажировки. Для решения этих проблем в девяностые годы XX века в Великобритании был запущен ряд реформ, которые помогли создать си-

стему строительных квалификационных требований, достаточно эффективную и прозрачную для отрасли [3].

В результате проведенных реформ к настоящему времени внесены все основополагающие изменения в систему квалификационных требований и систему образования для профессиональных рабочих. Полномочия по управлению системой в основном переданы в руки негосударственных профессиональных объединений, а государство осуществляет лишь надзорную функцию и устанавливает общие критерии того, каким образом должна функционировать система подготовки кадров и разработки квалификационных требований.

В соответствии с Постановлением Британского парламента 2009 года «Об обучении, навыках, детях и преподавании» каждый работник, выполняющий определенную функцию на рабочем месте, должен иметь соответствующие знания и навыки для выполнения порученной работы. Данное требование относится, в том числе, и к сфере строительства, где оно реализуется через специальную систему профессиональных квалификационных требований. В рамках обучения проводится проверка соответствия навыков и знаний обучаемого утвержденным квалификационным требованиям. После аккредитации организаций на разработку квалификационных требований Ofqual дает им право аккредитовать при себе учебные заведения для обучения по разработанным и зарегистрированным ими квалификационным требованиям [3].

В Российской Федерации производственное обучение на современном этапе ставит своей задачей глубокое освоение умений и навыков по профессии, закрепление теоретически пройденного материала на практических занятиях в учебных мастерских и во время комплексных работ на строительных объектах, модернизацию системы учебных заведений, ориентированных на подготовку рабочих кадров в строительной сфере в соответствии с современными потребностями рынка и осуществление координации данного процесса, формирование эффективной системы трудоустройства рабочих кадров, формирование единого подхода к развитию системы подготовки рабочих кадров в строительстве, обобщение положительного опыта, накопленного в ходе реализации профильных образовательных программ [5].

В целях повышения учебно-познавательной деятельности и практической реализации творческого и профессионального потенциала рабочих кадров по специальности 08.02.01 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» необходимо внедрить в учебный процесс многофункциональный программный комплекс для проектирования и расчета строительных конструкций различного назначения «ПК Лира».

Основными видами выполняемых расчетов в ПК ЛИРА являются:

- расчет на прочность, устойчивость и динамику зданий и сооружений, в т.ч. уникальных;
- расчет с учетом физической, геометрической и генетической нелинейностей - учет физической нелинейности в задачах расчета железобетонных и металлических конструкций позволит более точно определить напряженно-деформируемое состояние расчетной модели;
- расчет железобетонных и металлических конструкций по строительным нормам;
- расчет мостов на подвижные нагрузки (модуль МОСТ);
- визуализация результатов расчета – возможность распечатать формульный отчет по любому конечному элементу;
- решение задач реконструкции, проверка заданного армирования - позволяет задать исходное армирование и получить мозаику процента использования данного армирования по нормам проектирования на заданные нагрузки [1].

Общая схема функционирования ПК ЛИРА представлена на рисунке 1.

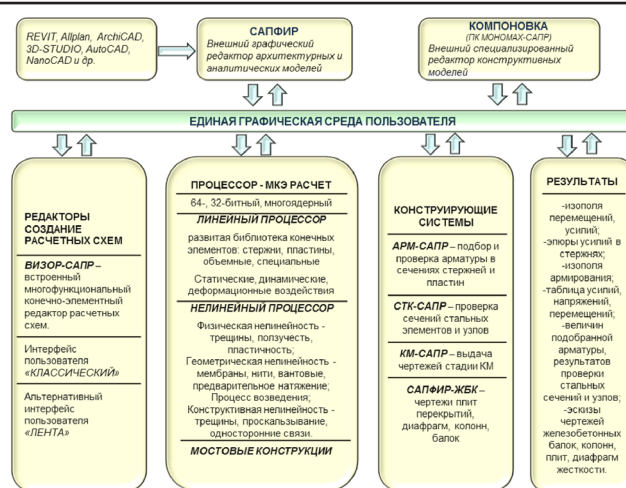


Рисунок 1 - Общая схема функционирования ПК ЛИРА

Основным следствием внедрения технологий расчета зданий и сооружений является повышение и скорости, и качества разрабатываемой документации. Важной особенностью внедрения является детально проработанная программа обучения, составленная исходя из конкретного заказа работодателей.

Целью внедрения выступает качественное изменение профессиональных компетенций, необходимых для выполнения следующих видов профессиональной деятельности в рамках имеющейся квалификации:

- решать комплексные задачи по расчёту и проектированию железобетонных и стальных конструкций;
- уметь использовать возможности программного комплекса для выполнения сложных расчетов с учетом многоэтапности возведения зданий, особенностей работы узлов сопряжения конструктивных элементов и других факторов, влияющих на напряженно-деформированное состояние строительных конструкций.

Внедрение «ПК ЛИРА» в образовательный процесс можно разбить на несколько этапов:

#### 1. Аудит задач:

- предварительно проводятся предпроектные исследования, благодаря которым систематизируется информация о решаемых задачах и возможных методах их оптимизации;

- разработка рекомендаций по внедрению технологий моделирования и расчета зданий и сооружений;

#### 2. Обучение студентов:

- базовое и продвинутое обучение с учетом специфики расчетов;

- обучение технологическим связкам с программами архитектурно-строительного направления: Revit, AutoCAD, ArchiCAD, Nanocad, Renga, Tekla, AdvanceSteel и др.;

- перенос данных, и адаптация из других расчетных программ или старых версий во внедряемую технологию.

#### 3. Выполнение «реального» проекта.

Таким образом, студенты, прошедшие обучение, обладают высокой профессиональной квалификацией и соответствующим опытом в области моделирования и расчета зданий. Эти факторы позволяют проводить обучения в рамках внедрения с максимальной производительностью и отдачей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Верифицированный отчет по программному комплексу ЛИРА // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rfira.ru/i/Verification/LIRA-SAPR\\_Verification\\_vol-1.pdf](http://www.rfira.ru/i/Verification/LIRA-SAPR_Verification_vol-1.pdf) (дата обращения 24.02.2017).

2. Качество профессиональной подготовки специалистов в колледже: теория и опыт реализации [Текст]: коллективная монография / под общ. ред. М.А. Еме-

ляновой. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2012. – 200 с.

3. Лумберг Е. Профессиональная подготовка рабочих: опыт Великобритании // Вестник строительного комплекса. – 2016. - №87 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vestnik.info/archive/87/article1280.html> (дата обращения 24.02.2017).

4. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: [www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm](http://www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm). (дата обращения: 24.02.2017).

5. Югфельд Е. А. Среднее профессиональное образование: проблемы подготовки специалистов рабочих профессий // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://проф-обр.рф/blog/2014-10-30-385> (дата обращения 24.02.2017).

*Статья поступила в редакцию 02.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.947.5

## ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА К ВЫБОРУ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

© 2017

**Барышникова Елена Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
теоретической и прикладной психологии

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: e.v.baryshnikova@mail.ru)*

**Аннотация.** Модернизация российского образования ориентирует общеобразовательные организации на формирование у обучающихся готовности к осознанному выбору профессии, отвечающей не только современным потребностям современного общества и требованиям рынка труда, но и индивидуальным интересам, склонностям и способностям самих обучающихся. Особое внимание при подготовке обучающихся к профильному обучению необходимо уделять в подростковом возрасте. Именно подростковый возраст является важным периодом в профессиональном самоопределении обучающихся. В теории и практике психолого-педагогических исследований вопросы профессионального самоопределения достаточно подробно рассматриваются на уровне высшего образования. Однако проблема изучения профессиональной мотивации и профессиональных интересов у обучающихся на этапе основного общего образования остается наименее исследованной. В связи с этим в данной статье обосновывается необходимость изучения профессиональной мотивации и профессиональных интересов обучающихся подросткового возраста, приводятся результаты изучения мотивов выбора профиля обучения и профессиональных интересов у обучающихся на средней ступени общего образования, обращается внимание на практическую значимость полученных результатов и их важность в работе педагога-психолога на этапе предпрофильной подготовки, обозначаются направления в работе педагога-психолога по формированию профессиональных интересов у обучающихся подросткового возраста. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о важности изучения профессиональных интересов и профессиональной мотивации у обучающихся на этапе предпрофильной подготовки и необходимости целенаправленной профориентационной работы в деятельности педагога-психолога.

**Ключевые слова:** профессиональная мотивация, профессиональный интерес, профессия, профессиональный выбор, обучающиеся подросткового возраста, профессиональное самоопределение, профильное обучение, профессиональная ориентация, предпрофильная подготовка, профориентационная работа.

## STUDYING MOTIVATION AND INTERESTS TO CHOOSE A TRAINING PROFILE FOR TRAINED STUDENTS

© 2017

**Baryshnikova Elena Viktorovna**, the candidate of pedagogical Sciences, Professor of Department  
of theoretical and applied psychology

*South Ural state humanitarian-pedagogical University, Chelyabinsk  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69, e-mail: e.v.baryshnikova@mail.ru)*

**Abstract.** Modernization of Russian education guides general education organizations in shaping the students' readiness for an informed choice of a profession that meets not only the modern needs of modern society and the labor market requirements, but also the individual interests, inclinations and abilities of the students themselves. Particular attention in preparing students for profile training should be given in adolescence. It is adolescence is an important period in the professional self-determination of students. In the theory and practice of psychological and pedagogical research, the issues of professional self-determination are discussed in sufficient detail at the level of higher education. However, the problem of studying professional motivation and professional interests of students at the stage of basic general education remains the least investigated. In this regard, this article substantiates the need to study the professional motivation and professional interests of adolescent students, presents the results of studying the motives for choosing the profile of education and professional interests among students at the secondary level of general education, draws attention to the practical significance of the results obtained and their importance in the work of the educator-psychologist at the stage of preprofile preparation, the directions in the work of the teacher-psychologist on the formation of profession Interests of students of adolescence. The carried out research allows to draw a conclusion about the importance of studying the professional interests and professional motivation of students at the stage of preprofile preparation and the need for purposeful career guidance work in the activity of the teacher-psychologist.

**Keywords:** professional motivation, professional interest, profession, professional choice, adolescent students, professional self-determination, profile training, vocational guidance, pre-professional training, vocational guidance work.

Актуальность изучения мотивации и интереса к выбору профиля обучения у обучающихся находит отражение в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В статье 3 указанного закона отмечается, что государство гарантирует «создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей» [1]. Одним из таких условий является организация профильного обучения обучающихся в соответствии с их способностями и профессиональными интересами. Именно профильное обучение способствует индивидуализации профессионального и личностного самоопределения обучающихся.

В «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» отмечается, что «профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменения в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся», создавать условия для обучения в профильных классах в соответствии

с их профессиональными интересами и намерениями [2].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования свидетельствует о том, что к настоящему времени рассматриваемая нами проблема раскрывается в различных аспектах:

– профессиональное обучение школьников (А.Ф. Аменд, В.А. Поляков и др.);

– политехническое образование (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, В.А. Поляков, Г.Н. Сериков, Н.А. Томин и др.);

– профессиональная ориентация школьников (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, В.Д. Симоненко, С.Н. Чистякова и др.);

– психология профессионального самоопределения личности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, О.П. Маркова, А.В. Петровский и др.);

– психологическое сопровождение школьников (Э.М. Александровская, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Л.Д. Столяренко, В.Д. Шадрин и др.).

Несмотря на большое разнообразие исследований в

области профессионального образования обучающихся, аспект изучения мотивов выбора профиля обучения и профессиональных интересов у обучающихся подросткового возраста на средней ступени общего образования требует дальнейшего изучения. В соответствии со сказанным целью данной статьи является обоснование необходимости изучения мотивации и интереса к выбору профиля обучения у обучающихся подросткового возраста и анализ полученных результатов исследования.

В исследованиях доктора психологических наук Е.А. Климова отмечается, что сознательный выбор профессии происходит в подростковом возрасте от 12 до 14-18 лет [3]. Подростковый возраст, по мнению ученого, является важным периодом в профессиональном самоопределении обучающихся. В связи с этим особое внимание в подготовке к профильному обучению должно уделяться именно в подростковом возрасте, т.е. на средней и старшей ступени общего образования.

В исследованиях Э.Ф. Зеера отмечается, что некоторые обучающиеся разочаровываются в правильности своего профессионального выбора уже на первом году обучения в высших учебных заведениях [4]. В связи с этим для объективной оценки выбора профиля обучения и эффективной профильной подготовки обучающихся необходимо иметь четкое представление об их мотивах выбора профиля обучения и выраженности их профессиональных интересов, как важных составляющих профессионального самоопределения.

Профессиональная мотивация и профессиональные интересы играют важную роль на предпрофильном этапе профессионального самоопределения обучающихся. Под профессиональной мотивацией понимается «действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией» [цит. по: 5]. Профессиональные интересы – это «особенности избирательной активности человека в отношении предполагаемой (или уже реализованной) профессии» [6].

Наше исследование по изучению профессиональной мотивации обучающихся подросткового возраста и их профессиональных интересов проводилось в МАОУ «СОШ № 67 г. Челябинска» в период с 2014 по 2017 г.г. Общая выборка испытуемых составила 45 человек, из них 24 мальчика и 21 девочка.

В психолого-педагогической литературе отмечается разнообразие методик диагностирования профессиональных интересов обучающихся, например, «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой, «Мотивы выбора профессии» С. Гриншпуна, «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова, «Опросник» Дж. Голланда, «Карта интересов» А.Е. Голомштока, «Активизирующие опросники профессионального самоопределения» Н.С. Прыжниковой, «Изучение профессиональных намерений» Л.М. Фридмана, И.Я. Каплунович. Для изучения сформированности профессиональных интересов у подростков нами был использован опросник «Карта интересов» А.Е. Голомштока в модификации Г.В. Резапкиной [7]. Именно этот опросник позволил нам определить интересы у обучающихся подросткового возраста к различным видам профессиональной деятельности человека. С целью изучения мотивации к выбору профиля обучения обучающимся было предложено ответить на вопрос «Что оказало (кто оказал) наибольшее влияние на выбор профиля обучения?». Из вариантов ответов были предложены следующие:

- 1) родители;
- 2) учителя;
- 3) средства массовой информации (радио, телевидение, газеты);
- 4) товарищи или одноклассники;
- 5) родственники;
- 6) личные предпочтения и склонности;
- 7) возможности и способности;
- 8) состояние здоровья;

9) востребованность профессии на рынке труда;

10) полезность результата профессиональной деятельности;

11) престижность профессии;

12) хорошая зарплата;

13) интересная и содержательная работа.

Представим результаты исследования на рисунке 1.

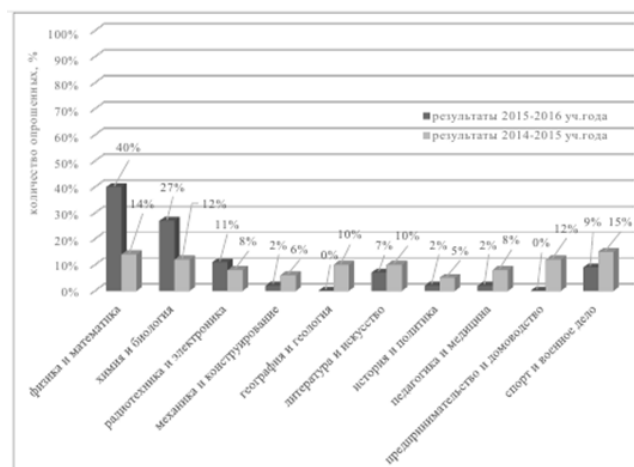


Рисунок 1 – Распределение степени выраженности профессиональных интересов у подростков по возможным направлениям профессиональной деятельности

Как видно из рисунка 1, по результатам исследования в 2014-2015 учебном году в наибольшей степени у подростков выражен интерес к такому направлению профессиональной деятельности, как «спорт и военное дело» – 15% опрошенных, на втором месте находится «физика и математика» – 14% опрошенных, третье место занимают такие направления профессиональной деятельности, как «радиотехника и электроника» и «предпринимательство и домоводство» – 12% опрошенных. По результатам исследования в 2015-2016 учебном году в рейтинге выбранных направлений профессиональной деятельности первое место занимает «физика и математика» – 40% опрошенных, второе место занимает «химия и биология» – 27% опрошенных, на третьем месте находится «радиотехника и электроника» – 11% опрошенных.

Результаты изучения профессиональных интересов у обучающихся на средней ступени общего образования в 2014-2016 г.г. позволяют отметить увеличение количества выборов обучающимися такого направления профессиональной деятельности, как «физика и математика» с 14% опрошенных в 2014-2015 учебном году до 40% опрошенных в 2015-2016 учебном году. Таким образом, отмечаются существенные изменения в выборе обучающимися направлений профессиональной деятельности на этапе их предпрофильной подготовки.

Следует отметить, что результаты изучения профессиональных интересов у обучающихся среднего звена соотносятся с результатами выбора ими профиля обучения в 2016-2017 учебном году. Так, наибольший процент выбора обучающимися в 2015-2016 учебном году составил такое направление профессиональной деятельности, как «физика и математика» (40% обучающихся), и в 2016-2017 учебном году наибольший процент при выборе профиля обучения составил физико-математический профиль (43% обучающихся).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что у обучающихся подросткового возраста на средней ступени общего образования профессиональные интересы находятся в стадии формирования и имеют различия по направлениям профессиональной деятельности. Считаем, что возможные различия по направлениям профессиональной деятельности у подросткового возраста обусловлены определенными мотивами. В ка-

честве мотивов могут выступать «предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания» [цит. по: 8].

По результатам проведенного исследования с целью изучения мотивации к выбору профиля обучения у обучающихся подросткового возраста среди мотивов, влияющих на выбор профиля обучения, преобладающее значение имеет мотив «личные предпочтения и склонности» (77% опрошенных), на втором месте находится мотив «хорошая зарплата» (45% опрошенных), на третьем – «интересная и содержательная работа» (41% опрошенных). Результаты изучения мотивов выбора подростками профиля обучения показали, что 23% опрошенных при выборе профессии ориентируются на свои возможности и способности, на 18% опрошенных наибольшее влияние оказали средства массовой информации, востребованность профессии на рынке труда, ее престижность и полезность от результата профессиональной деятельности. Только 4,5% опрошенных подростков при выборе профессии учитывают свое состояние здоровья, мнение своих родителей, учителей, одноклассников или товарищей.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что мотивация к выбору профиля обучения у обучающихся подросткового возраста неустойчива. При выборе профиля обучения у обучающихся в основном преобладают внутренние мотивы. Однако немаловажными в выборе профиля обучения являются и внешние мотивы, например, такие как «хорошая зарплата».

Следует отметить неустойчивость профессиональной мотивации среди обучающихся подросткового возраста в исследованиях других ученых. Так, в исследовании И.П. Смирнова в 2000 году отмечается, что на выбор профессии обучающимися «наиболее существенно влияют советы родителей» (34,4%) [9]. Результаты исследования И.П. Смирнова в 2010 году позволяют отметить преобладание внешних мотивов, например, ведущим остается мотив «стремление стать самостоятельным, материально независимым человеком» (40,7%) и мотив «в будущем иметь хороший материальный заработок» (37,3%).

В исследованиях В.К. Макарова и Е.А. Борисовой в 2012 году указывается на преобладание внешней мотивации при выборе профессии, так подростками выдвигается на первый план престижность и привлекательность выбранной профессии [10].

Результаты исследования с целью выявления мотивации профессионального выбора, полученные в 2014 году учеными Н.М. Глебовой и Е.Е. Грязновой, свидетельствуют о том, что основными мотивами при выборе профессии школьниками являются «собственные увлечения и интересы» [11].

Изучение мотивов выбора профессии обучающимися в 2016 году Д.А. Матюшиной так же показывают преобладание внутренних мотивов при выборе профессии [12].

Считаем, что существующие различия в результатах исследования мотивации к профессиональной деятельности у обучающихся подросткового возраста могут быть обусловлены не только возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, спецификой предпрофильной подготовки и региональными условиями, но и проведением или отсутствием целенаправленной работы по формированию профессиональных интересов у обучающихся подросткового возраста на этапе основного общего образования.

Таким образом, полученные результаты исследования имеют практическую значимость, поскольку знание педагогом-психологом мотивов выбора профессии обучающимися и их профессиональных интересов поможет ему в дальнейшем скорректировать работу по профессиональному самоопределению обучающихся на этапе профильного обучения, а обучающимся позволит

не ошибиться в выборе направления профильного обучения на этапе среднего общего образования и выбрать тот профиль обучения, который бы наиболее всего соответствовал его психическому и физическому развитию, его состоянию здоровья, индивидуальным интересам, способностям и возможностям.

Опираясь на положение Д.Б. Эльконина о том, что ведущей деятельностью в старшем школьном возрасте является учебно-профессиональная [цит. по: 13], с учетом результатов исследований ученых, рассмотренных нами выше, считаем, что необходимо активизировать работу по подготовке обучающихся к выбору профиля обучения и формированию устойчивых профессиональных интересов с ориентацией на индивидуализацию профессионального и личностного самоопределения обучающихся, что в свою очередь обусловит, на наш взгляд, осознанный профессиональный выбор, т.е. преобладание внутренних мотивов при выборе профессии или профиля обучения. В данном направлении считаем важным указать не только на учет возрастных особенностей профессионального самоопределения обучающихся, но и на необходимость целенаправленной профориентационной работы в деятельности педагога-психолога с целью развития у обучающихся профессионально важных качеств и способностей, соответствующих характеристикам выбранной профессии.

Важнейшими направлениями в деятельности педагога-психолога по подготовке обучающихся к выбору направления профильного обучения могут быть следующие: профессиональное просвещение, профессиональное консультирование, психологическая поддержка. Данные направления подробно рассмотрены в публикациях автора, в частности, в статье, раскрывающей основные направления деятельности педагога-психолога по подготовке обучающихся к выбору инженерных профессий [14]. Значимыми в профориентационной работе педагога-психолога могут быть исследования Н.С. Пряжниковой и Л.С. Румянцевой, в частности, по определению особенностей организации профессиональной работы обучающихся, содержащие методические рекомендации по сопровождению обучающихся на этапе профессионального самоопределения [15]. Основные направления организации профильного обучения обучающихся достаточно подробно раскрываются в своих исследованиях Э.И. Печерица, С.Н. Чистякова и Н.Ф. Родичев, которые могут быть ориентирами в работе педагога-психолога по проведению профориентационной работы с обучающимися подросткового возраста [16; 17]. Может быть полезна, на наш взгляд, педагогам и психологам в профориентационной работе с обучающимися программа предпрофильной подготовки, представленная в работах Г.В. Резапкиной [18]. Важным в этом направлении считаем исследования доктора педагогических наук Е.А. Пахомовой, раскрывающие аспекты педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся [19; 20].

Итак, по результатам проведенного исследования сформулируем выводы:

1. Результаты исследования свидетельствуют о неустойчивости профессиональных мотивов и интересов у обучающихся подросткового возраста.

2. Изучение мотивации и интереса к выбору профиля обучения у обучающихся подросткового возраста позволит педагогам и психологам целенаправленно решать задачи профессионального образования с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся и будет способствовать достижению положительных результатов в этом направлении.

3. Формирование устойчивых мотивов и интереса к выбору профиля обучения у обучающихся подросткового возраста предполагает целенаправленную работу с ориентацией на индивидуальные особенности обучающихся и их личные интересы.

Перспективой дальнейшего исследования может



быть выявление и апробация психолого-педагогических условий организации профильного обучения обучающихся на этапе среднего общего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Новосибирск: Норматика, 2013. 128 с.

2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0920.htm> (дата обращения: 20.07.2017).

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону, 1996. 509 с.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

5. Гафла Е.С. Психолого-педагогические подходы к сущности понятия «мотивация» в научных исследованиях // Новые технологии. 2012. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-podhody-k-suschnosti-ponyatiya-motivatsiya-v-nauchnyh-issledovaniyah> (дата обращения: 23.07.2017).

6. Профессиональные интересы. URL: <http://azps.ru/handbook/p/prof313.html> (дата обращения: 24.07.2017).

7. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. М.: Генезис, 2006. 124 с.

8. Бажук О.В. Повышение мотивации к учебно-профессиональной деятельности школьников и студентов. Омск: Полиграфический центр КАН, 2015. 64 с.

9. Смирнов И.П. Тенденции мотивации при выборе профессии // Профессиональное образование. Столица, 2011. № 1. С. 33-38.

10. Макаров В.К., Борисова Е.А. Исследование степени готовности к выбору профессии старшеклассниками // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2012. № 1. С. 131-132.

11. Глебова Н.М., Грязнова Е.Е. Определение мотивов и воздействующих факторов при выборе молодежью профессии // Современные научные исследования: теория, методология, практика. 2014. № 4. С. 304-313.

12. Матюшина Д.А. Мотивы выбора профессии старшеклассниками. URL: <http://novainfo.ru/article/6001> (дата обращения: 24.07.2017).

13. Соколова Д.В. Исследование уровня готовности старшеклассников к выбору профессии // Научный альманах. 2012. № 2 (2). С. 262-270.

14. Барышникова Е.В. Основные направления деятельности педагога-психолога по подготовке обучающихся к выбору профессии в системе «человек-машина» / Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: сб. мат.-лов Всерос. науч.-практ. конф. (02-03 декабря 2015 г., г. Челябинск). Челябинск: ООО «Лаборатория знаний», 2015. С. 50-53.

15. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Профорентация в школе и колледже. Игры, дискуссии, задачи-упражнения. М.: Академия, 2014. 304 с.

16. Печерица Э.И. Особенности реализации профильного обучения школьников в условиях введения ФГОС // Вестник ТГПУ. 2014. 6 (147). С. 102-107.

17. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. От учебы к профессиональной карьере. М.: Академия, 2012. 176 с.

18. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. Программа предпрофильной подготовки. М.: Генезис, 2017. 208 с.

19. Пахомова Е.А. Критерии результативности педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся // ЧиО. 2016. №4 (49). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-rezultativnosti-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 25.07.2017).

20. Пахомова Е.А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучаю-

щихся: автореф. на соиск. ученой степ. д-ра пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Елена Алексеевна Пахомова. URL: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01003061040#?page=1> (дата обращения: 25.07.2017).

*Статья поступила в редакцию 09.08.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.9: 37.032

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА  
В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ (С УЧЁТОМ АКТИВНОГО  
ПРИБЛИЖЕНИЯ К ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ)**

© 2017

**Батенова Юлия Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической и психологии детства

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454005, Россия, Челябинск, Проспект Ленина, 69, e-mail: batenovauv@cspu.ru)*

**Аннотация.** В старшем дошкольном возрасте изменяется содержание и мотивы общения, приобретаются коммуникативные навыки и умения, следовательно, формируется один из компонентов психологической готовности к обучению в школе – коммуникативный. Коммуникативную компетентность детей дошкольного возраста обуславливают социальные рамки, их половозрастные и индивидуальные особенности, предметно-практическая деятельность, организация учебно-воспитательной работы, специфика пространства общения. В современной социокультурной ситуации коммуникативное развитие дошкольников в значительной мере опосредуется информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Результаты проведенного анкетирования 712 родителей дошкольников, посвященного выявлению роли ИКТ в жизни ребёнка, помогли ответить на вопросы о наиболее популярных ИКТ, частоте и способе их использования, изменении поведенческих особенностей дошкольников в связи с активным использованием компьютера, а также включенности родителей в процесс взаимодействия дошкольников с ИКТ. Сведения об изменениях в развитии личностных качеств дошкольника в новой социальной ситуации развития встречаются во многих исследованиях, основанных на данных конкретных наблюдений, материалах экспериментов, но при этом теоретически обоснованных объяснений явно недостаточно. Характерными положительными чертами современных дошкольников стали: осознание своей личностной значимости, независимость, высокая информатизированность и готовность овладевать новыми технологиями. К отрицательным чертам можно отнести нарушения психоэмоциональной сферы (синдром дефицита внимания, гиперактивность, тревожность), неготовность к сотрудничеству, подмену важнейшей для данного возраста сюжетно-ролевой игры иными видами деятельности, и, как следствие, отсутствие полноценных контактов со сверстниками. Психолого-педагогическое воздействие на современных дошкольников целесообразно осуществлять с учётом, с одной стороны, их индивидуально-личностных особенностей, с другой стороны – на основе игровых технологий, обеспечивающих полноценное развитие ребёнка.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, социальная ситуация развития, информационно-коммуникационные технологии, компьютер, формирование личности, коммуникативная компетентность, навыки общения, игра.

**PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SPHERE  
PRESCHOOL CHILDREN IN CONTEMPORARY SOCIOCULTURAL  
SITUATIONS (INCLUDING ACTIVE CONNECTION  
TO INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES)**

© 2017

**Batenova Julia Valerievna**, candidate of psychological sciences, associate professor of the department Pedagogy and psychology of childhood

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University  
(454005, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: batenovauv@cspu.ru)*

**Abstract.** In the older preschool age, the content and motives of communication change, communicative skills and skills are acquired, therefore, one of the components of the psychological readiness for schooling is formed - the communicative one. Communicative competence of children of preschool age determines the social framework, their sex and age and individual characteristics, subject-practical activities, the organization of teaching and educational work, the specifics of the space of communication. In the modern socio-cultural situation, the communicative development of preschool children is largely mediated by information and communication technologies (ICT). The results of the questionnaire survey of 712 parents of preschool children devoted to the identification of the role of ICT in the life of the child helped to answer questions about the most popular ICT, the frequency and the way of using them, changing the behavioral characteristics of preschool children in connection with the active use of computers, and the involvement of parents in the interaction of preschool children with ICT. Information on changes in the development of the personal qualities of a preschool child in a new social development situation is found in many studies based on data from specific observations and experimental data, but in this case, theoretically justified explanations are not enough. Characteristic positive features of modern preschoolers are: awareness of their personal significance, independence, high informatized and readiness to master new technologies. Negative features include violations of the psychoemotional sphere (attention deficit disorder, hyperactivity, anxiety), unwillingness to cooperate, substituting other types of activity for the given age of the story-role game, and, as a consequence, the lack of full contacts with peers. Psychological and pedagogical impact on modern preschoolers is advisable to implement, taking into account, on the one hand, their individual and personal characteristics, on the other hand - on the basis of gaming technologies that ensure the full development of the child.

**Keywords:** preschool age, social development situation, information and communication technologies, computer, personality formation, communicative competence, communication skills, game.

*Дошкольное детство как важнейший период развития личности*

Личность ребёнка начинает формироваться с раннего детства. Именно в этом возрасте он приступает к познанию окружающего мира, осваивает разнообразные действия с предметами, овладевает речью, приобретает опыт эмоционального общения с взрослыми. Происходит стремительное развитие в физическом, психологическом, умственном плане, а приобретаемые качества становятся тем базисом, на котором основывается вся его дальнейшая жизнь. В дошкольном возрасте у ребёнка складываются мотивационные (интересы

человека, основные потребности и мотивы поведения), инструментальные (средства достижения соответствия целей, удовлетворяющих актуальным потребностям и мотивы поведения), стилевые черты личности (характер, способности, темперамент, манеры) [1].

Принципиальная важность дошкольного детства заключается в том, что, по словам А.Н. Леонтьева, оно является периодом первоначального формирования личности, периодом становления личностных «механизмов» деятельности. В дошкольные годы развития ребёнка устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство субъекта – единства

личности. Именно потому, что период дошкольного детства является периодом фактического формирования психологических механизмов личности, он так важен [2]. Федеральный образовательный стандарт рассматривает дошкольное детство как самоценный, качественно своеобразный этап жизненного пути, уникальный период человеческой жизни. Дошкольное детство представляет собой период активного освоения социального пространства. Дошкольник открывает мир человеческих отношений и познаёт их специфику благодаря общению с близкими взрослыми, со сверстниками, через игровые отношения. В детстве закладывается фундамент для дальнейшего развития, происходит приобщение к знаниям об окружающем мире, формирование морально-этических норм, усвоение общезначимых ценностей [3].

С точки зрения И.А. Мироновой, можно выделить ряд критериев формирования личности в дошкольном возрасте: 1) существование ребёнка в рамках социальных отношений; 2) развитие дошкольника в контексте психических отношений к себе и окружающему миру; 3) проявление способности к самооценке, соподчинении мотивов, динамике развития чувств, развитию воли, определённой направленности личности; 4) сформированность всех звеньев самосознания; 5) усвоение базовых норм и правил поведения [4].

*Исследования коммуникативной сферы дошкольника в психологической науке*

В старшем дошкольном возрасте изменяется содержание и мотивы общения, приобретаются коммуникативные навыки и умения, следовательно, формируется один из компонентов психологической готовности к обучению в школе – коммуникативный. Так, М.И. Лисина подчёркивает роль общения как важнейшего фактора психического развития дошкольника. Исследовательница отмечает, что общение для ребёнка – это «активные действия», с помощью которых ребенок стремится передать информацию другим и получить от них определенную информацию, установить с окружающими необходимые эмоционально окрашенные отношения, согласовывать свои действия с окружающими [5]. Т.А. Репина выделяет три основных структуры в рамках коммуникативного взаимодействия дошкольников детской группы: 1) актометрическая структура включает объективные взаимосвязи дошкольников, которые возникают благодаря совместной деятельности в свободном общении; 2) социометрическая структура предполагает круг предпочитаемого общения дошкольника с другими детьми; 3) перцептивная структура включает существующие в группе взаимные оценки [6].

В.С. Мухина указывает, что дошкольный возраст представляет собой период овладения социальным пространством человеческих отношений в ходе общения с близкими взрослыми, а также в процессе игровых и реальных отношений с другими детьми. В этом возрасте получают такие фундаментальные для детского развития виды активности, как общение с взрослым и творческая игра. Личностное, умственное, эмоциональное развитие младших дошкольников происходит в процессе и благодаря развитию коммуникативной сферы. Благодаря коммуникативной сфере мир младшего дошкольника из мира, ограниченного предметами, превращается в мир взрослых людей [7].

Согласно концепции Е.В. Субботского, именно в дошкольном возрасте на уровне вербального поведения возникают границы между обыденной и необыденной реальностью сознания, которые в начале младшего школьного возраста укрепляются. Именно на данном возрастном этапе осуществляется «расслоение» обыденной реальности детского сознания (зависимой и независимой, контролируемой произвольными усилиями и неконтролируемой); складываются на вербальном уровне наиболее фундаментальные характеристики индивидуального детского сознания: представления о стабильности объекта, магической и физической причинности,

которые используются ребенком для объяснения событий и явлений окружающего мира, рациональные представления о времени и пространстве [8].

Ребёнок избирательно относится к взрослым, постепенно начиная осознавать свои отношения с ними – как они к нему относятся и что от него ждут, как он к ним относится и что от них ждёт. Специфика общения со сверстниками состоит в том, что общение с ними более многообразно, чем общение с взрослыми. В игре детей могут проявляться те качества и личностные характеристики, которые не проявляются в общении с взрослыми, например, способность придумывать новые игры. При общении со сверстниками все виды деятельности характеризуются яркой эмоциональной насыщенностью. Дошкольник овладевает способностью к сочувствию другому, переживанию чужих радостей и печалей как своих собственных, может принять иную точку зрения. Все формы обращения к сверстникам менее регламентированы, у ребенка больше возможность проявлять инициативу [9]. К концу дошкольного возраста формируется высшее достижение коммуникативной деятельности, которым является внеситуативно-личностная форма общения, приходящая на смену ситуативно-деловой и внеситуативно-познавательной. Интересы старших дошкольников уже не ограничиваются окружающими предметами и явлениями, но распространяются на мир людей, их поступки, человеческие качества, отношения. Отличительной особенностью общения на этом этапе становится стремление к взаимопониманию и сопереживанию с взрослыми, потребность в них [10].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что коммуникативная сфера дошкольников включает как собственно речевое развитие, так и сферу отношений с другими людьми, как с взрослыми, так и с ровесниками. Таким образом, можно говорить об их коммуникативной компетентности. По мнению В.Н. Куницыной и соавторов, коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету [11]. Е.В. Руденский подразумевает под коммуникативной компетентностью способности: 1) к социально-психологическому прогнозу коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; 2) к социально-психологическому программированию процесса общения с опорой на своеобразие коммуникативной ситуации; 3) к осуществлению социально-психологического управления процессами общения в коммуникативной ситуации [12]. Л.В. Чернецкая включает в данное понятие следующие компоненты: 1) эмоциональный (эмоциональная отзывчивость, эмпатия, чувствительность к другому, способность к сопереживанию); 2) когнитивный (познание другого человека, способность принять его точку зрения, предвидение чужого поведения, эффективное решение различных проблем); 3) поведенческий (способность к сотрудничеству, совместная деятельность, инициативность, адекватность в общении и др.) [13].

Коммуникативная компетентность подразумевает владение социокультурными нормами и стереотипами речевого общения. Имеется в виду знание приемов диалогизации речи: умение употреблять обращение в различных формах, умение искренне выразить свою оценку того или иного факта или события, обычно вызывающего отклик, ответное сопереживание; умение прогнозировать эмотивные реакции собеседников [14]. Наиболее значимыми для детей дошкольного возраста являются следующие коммуникативные умения: 1) умения, связанные с восприятием: умение дослушать и выслушать, умение учитывать эмоциональное состояние партнёра; 2) умения по ориентации в ситуации общения: умение

учитывать особенности собеседника, умение учитывать ситуацию общения; 3) умения, связанные с воспроизведением: учёт в собственной речи эмоционального состояния партнёра, умение согласовывать действия, мнения с потребностями партнёров и корректировать их; 4) умения, связанные с участием в разговоре: умение поддерживать беседу как со взрослыми, так и с детьми, умение отбирать материал, интересный для собеседника [15].

Коммуникативная компетентность по праву считается ведущей, так как она служит базой для становления других социально значимых компетентностей и рассматривается как базисная характеристика личности дошкольника, важнейшая предпосылка его дальнейшего благополучия в интеллектуальном и социокультурном развитии, в освоении разнообразных видов деятельности. Коммуникативную компетентность детей дошкольного возраста обуславливают социальные рамки, их половозрастные и индивидуальные особенности, предметно-практическая деятельность, организация учебно-воспитательной работы, специфика пространства общения. Социальную ситуацию развития ребенка, формирующую потребность в общении с взрослыми и сверстниками, совместную деятельность и обучение можно рассматривать как условия развития коммуникативной компетентности старших дошкольников, которые создают зону ближайшего развития ребенка [16].

*Особенности коммуникативной компетентности современного дошкольника*

В рамках современной социокультурной ситуации коммуникативное развитие дошкольников в значительной мере опосредуется информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Это подтверждается результатами проведенного нами анкетирования родителей дошкольников, посвящённого выявлению роли ИКТ в жизни ребёнка. Исследовательские материалы были получены путём опроса 712 родителей дошкольников, посещающих ДОО г. Челябинска (в возрасте от 20 до 43 лет, с различным уровнем образования и социальным статусом). В рамках исследования были поставлены вопросы о наиболее популярных ИКТ, частоте и способе их использования, изменении поведенческих особенностей дошкольников в связи с активным использованием компьютера, а также включенности родителей в процесс взаимодействия дошкольников с ИКТ.

Мы выявили, что более половины респондентов указывают на наличие у детей опыта взаимодействия с компьютером. Средний возраст дошкольников, использующих компьютер, составляет три с половиной года, а к моменту поступления в школу активными пользователями ИКТ являются более 70% детей. Большая часть родителей допускают взаимодействие дошкольников с компьютером начиная с трёх лет, при этом контролируют данный процесс единицы. Взаимодействие триады «ребёнок – компьютер – взрослый» характерно только для развивающих и обучающих игр, в то время как в других видах компьютерной активности ребёнку предоставляется самостоятельность. Также следует отметить, что мальчики, по сравнению с девочками, являются более опытными и активными пользователями ИКТ, проводят за компьютером больше времени и посвящают его, как правило, играм, а не обучению. ИКТ заняли важное место в жизни дошкольников, причём и присутствие продолжает быстро возрастать. На сегодняшний момент они обладают такой значимостью, что принципиально важной задачей становится грамотное сопровождение данного взаимодействия родителями. Раннее начало использования дошкольниками компьютеров оказывает существенное влияние на становление их индивидуально-личностных особенностей.

Сведения об изменениях в развитии личностных качеств дошкольника встречаются во многих исследованиях, основанных на данных конкретных наблюдений, материалах экспериментов, хотя теоретически обоснованных объяснений явно недостаточно. Так, указыва-

ется на повышение тревожности дошкольников (особенно старших), на уменьшение активности в главной для дошкольников ролевой игре, в которой происходит децентрализация и формирование позиции «Я» в системе общественных отношений, более раннее проявление кризиса трех лет (ближе к двум годам), связанного с развитием феномена самостоятельности «Я сам» [17]. Во многом указанные особенности обусловлены изменением социальной ситуации развития: новыми ритмами и скоростями в организации жизни, отказом от традиционных норм поведения, новыми целями и потребностями окружающих ребёнка людей, а также существенно возросшим влиянием телевидения и интернета.

У современных дошкольников существенно изменилось понимание сущности игры, что обуславливается, прежде всего, их увлечением не реальными, ролевыми, а компьютерными играми. Они изменяют характер и структуру общения ребенка, прежде всего, со сверстниками, ставя его в рамки особой индивидуальной игры. Но индивидуальная игра не требует согласования собственной позиции с позицией другого человека, следовательно, способствует утверждению личной, единственно верной точки зрения дошкольника на всё происходящее, поддерживает детский эгоцентризм. Такая игра способствует уходу от реального мира, погружению в замкнутый мир индивидуальных желаний, ограниченных рамками узкосемейных отношений.

Характеризуя сюжетно-ролевую игру детей, воспитатели отмечают частую потерю детьми инициативы, заниженные показатели воображения, что требует активизации позиции педагога. Сказывается в какой-то степени загруженность, плотность программы занятий детей, когда для раскованной самостоятельной игры остается мало времени. Организация игры и развитие игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте становится сложной и важной проблемой. Решение этой проблемы предполагает не только поиск путей развертывания игровой деятельности, но и более глубокий анализ структуры и ее особенностей на этапе дошкольного детства в контексте процессов социализации и индивидуализации в новых условиях [17].

На усиление процессов индивидуализации в среде дошкольников указывают И.А. Дядюнова и М.Ю. Индык [18]. Исследователи отмечают, что современные дети, подобно их сверстникам прошлого века, усваивают такие нормы взаимоотношений, как взаимопомощь, готовность помочь товарищу. Отличие заключается в том, что современные дошкольники высказывают новые суждения: помогать, конечно, нужно, но, во-первых, только тогда, когда об этом тебя попросят. Выявились различия и в проявлении доброты и бескорыстия. Подобные изменения в детях, в их оценках поступков сверстников, в определении собственной линии поведения объясняются, в первую очередь, социальными изменениями. В 90-е годы прошлого века, в период пересмотра жизненных ориентиров и ценностей, преобладающей стала ориентация на индивидуальность, на независимость людей друг от друга, на сосредоточенность на себе, своих успехах. Дети, как известно, отражают все особенности мира взрослых, они активно присваивают их формы взаимодействия с окружающим миром, с людьми [18].

О.А. Комарова провела исследование, посвящённое выявлению черт современного дошкольника путём интервьюирования и анкетирования педагогов-практиков. Согласно полученным результатам, в описаниях детей прошлого века прослеживались характеристики, отражающие застенчивость детей, скромность, незащищённость, самостоятельность, ответственность, отзывчивость, взаимовыручку и взаимоподдержку в коллективе, признание непоколебимости авторитета взрослого. К положительным чертам современных детей были отнесены: 1) большая информированность и эрудированность современного ребенка, способность «делать не детские умозаключения», «рассуждать на взрослые темы»;

2) умение размышлять над смыслом своих действий и действий партнера – ребенка, взрослого; 3) раскрепощенность, свобода от условностей, смелость, общительность; 4) высокая познавательная активность, интерес к разным сторонам действительности. Педагоги связывают наличие данных черт у детей с влиянием общества, ориентированного на индивидуализацию, с появлением, благодаря информационно-коммуникативным технологиям, знакомству с большим, постоянно растущим объемом информации, расширением возможностей для семейных путешествий в разные страны [19].

С другой стороны, были выявлены следующие негативные характеристики современного дошкольника: 1) повышенная тревожность, агрессивность, драчливость (педагоги связывают данные проявления с влиянием телевидения и компьютерных игр в больших объемах, недопустимых для возраста); 2) низкий уровень концентрации внимания, рассеянность; 3) низкие навыки самообслуживания (даже в старшем дошкольном возрасте не все дети могут правильно одеться, зашнуровать ботинки и т.п.); 4) зависимость от компьютера и гаджетов, интерес к компьютерным играм зачастую в ущерб сюжетно-ролевым; 5) сниженная дисциплинированность, трудности в выполнении общих для коллектива правил; 6) концентрация на собственных интересах, желаниях, стремлениях, неумение слушать и слышать партнера по общению; 7) сниженная творческая активность; 8) выраженный ориентир на наглядность часто в ущерб слуховому восприятию; 9) низкие физические показатели, слабое здоровье; 10) размытость ценностных ориентиров; 11) неумение играть в сюжетно-ролевые игры; 12) проблемы в речевом развитии (звукоточное отношение, «скудность» словарного запаса, неразвитость коммуникативных навыков) [19].

Л.Ф. Обухова и И.А. Корепанова отмечают, что редукция игровой деятельности в дошкольном возрасте способствует недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также воли и произвольности, что, в свою очередь, ведет к нарушениям в личностном развитии – не формируются необходимые поведенческие механизмы, к концу дошкольного возраста дети остаются зависимыми от ситуации и от внешних требований взрослого. Произвольность как внутреннее качество личности не складывается – ребенок подчиняется непосредственным указаниям взрослого, его оценки и требования представляют собой главный стимул (и мотив) детского послушания и самоограничения. При отсутствии внешнего контроля резко снижается самоконтроль, дети не готовы к самостоятельной организации осмысленной деятельности. Во многих исследованиях и наблюдениях фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень воображения современных дошкольников. Им оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники несколько десятилетий назад. Современные дети затрудняются назвать в игре несколько деревьев, фруктов или городов, сочинить сказку, придумать сюжет и пр. [20].

По уровню развития общения с взрослым современные дети в целом несколько отстают от возрастной нормы. У большинства пятилетних дошкольников преобладает ситуативно-деловая форма общения со взрослыми, которая соответствует младшему дошкольному возрасту (3–4 года). Их интересы ограничены предметными действиями и не выходят за пределы конкретной ситуации. Соответствующая возрасту внеситуативно-познавательная форма общения зафиксирована только у трети обследованных детей, причем у многих из них снижена инициативность в общении – познавательные интересы детей развиты недостаточно. Ребенок предпочитает следовать за предложениями и указаниями взрослого. Только около 20% обследованных пятилеток обнаружили достаточно высокий уровень развития общения с взрослым.

Данные о коммуникативной компетентности в обще-

нии со сверстниками свидетельствуют о явно недостаточной социальной компетентности у 25% детей, об их беспомощности в отношениях со сверстниками и неспособности разрешать простейшие конфликты. Более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имели выраженный агрессивный характер. Полученные результаты свидетельствуют, что агрессивность стала нормой жизни для значительной части дошкольников. Это достаточно опасная тенденция, которая должна вызывать тревогу взрослых, общества. Только около четверти детей продемонстрировали достаточно высокую социальную компетентность и оказались способны к конструктивным и самостоятельным решениям предложенных проблемных ситуаций [20].

По мнению О.А. Комаровой, причины формирования негативных личностных черт современного дошкольника во многом обоснованы не только влиянием социально-экономических факторов в целом, но и большой занятостью современных взрослых, которые много времени проводят на работе, а в домашних условиях часто не общаются со своими детьми, взамен предлагая им посмотреть мультфильмы, найти себе занятие в планшете, компьютере. Проблема современных родителей состоит также в низком уровне игровой культуры. Они не умеют и не знают, как играть с детьми в традиционные сюжетно-ролевые игры, не осознают их ценности для гармоничного развития ребенка, и поэтому крайне важной задачей является организация просветительской деятельности педагога с семьей по данной проблеме [19].

*Характерные черты коммуникативной сферы современного дошкольника*

Подытоживая вышесказанное, отметим, что в рамках современной социокультурной ситуации коммуникативная сфера дошкольников характеризуется рядом особенностей: 1) осуществление взаимодействия не только в рамках непосредственного общения, но и при помощи информационно-коммуникационных технологий; 2) ориентация на удовлетворение, прежде всего, своих собственных коммуникативных потребностей; 3) усиление прагматизма, социальной обусловленности тех или иных действий; 4) увеличение аналитической составляющей детской коммуникации; 5) отсутствие навыков успешного разрешения конфликта. Безусловно, влияние общества на становление коммуникативной сферы – объективная данность, во многом определяющая формирование и развитие всех индивидуально-психологических особенностей ребенка. Вместе с тем, мы полагаем, что методически обоснованное психолого-педагогическое воздействие на дошкольника способно эффективно скорректировать недостатки его коммуникативной сферы. Кроме того, это воздействие на современных дошкольников целесообразно осуществлять с учетом, с одной стороны, их индивидуально-личностных особенностей, с другой стороны – на основе игровых технологий, обеспечивающих полноценное развитие ребенка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ожиганова Т.В. Социальная и педагогическая ценность дошкольного детства / Т.В. Ожиганова, Н.А. Владимирова, А.Ш. Цигалова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2015. – №4. – С. 14 – 17.
2. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 680 с.
3. Казьмина Е.В. Дошкольное детство – самоценный период в жизни человека / Е.В. Казьмина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. - №39. – С. 9 – 13.
4. Миронова И.А. Личность как феномен в дошкольном возрасте / И.А. Миронова // Психология и педагогика. – 2010. - №16-1. – С. 167 – 177.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М., 1997. – 168 с.
6. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М.: Пе-

дагогика, 1988. – 230 с.

7. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 640 с.

8. Субботский Е.В. Ребёнок открывает мир / Е.В. Субботский. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

9. Губина Е.Г. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников / Е.Г. Губина // Университет XXI века: Научное измерение: Материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2010. – С. 239 – 241.

10. Носко И.В. Психология развития и возрастная психология / И.В. Носко. – Владивосток, 2003.

11. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб: Питер, 2005.

12. Руденский Е.В. Социальная психология / Е.В. Руденский. – СПб: Питер, 2000.

13. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: Практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л.В. Чернецкая. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.

14. Привалова С.Е. Реализация коммуникативного направления в период дошкольного детства / С.Е. Привалова // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – Т. 1. - №2. – С. 272 – 275.

15. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства / С.Е. Привалова // Педагогическое образование в России. – 2015. - №7. – С. 213 – 217.

16. Гришняева И.В. Основные способы и направления развития коммуникативной компетентности старших дошкольников / И.В. Гришняева // European Research. – 2016. - №3. – С. 69 – 71.

17. Сайко Э.В. Современный дошкольник как феномен развития / Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2010. – №1. – С. 3 – 10.

18. Дядюнова И.А. Современный ребёнок-дошкольник среди нас / И.А. Дядюнова, М.Ю. Индык // Государственные образовательные стандарты: Проблемы преемственности и внедрения: Материалы всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Е.А. Жестковой. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. - С. 677 – 680.

19. Комарова О.А. Современный дошкольник: взгляды педагогов-практиков / О.А. Комарова // Дошкольное образование в современном мире: Опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – М., 2016. – С. 83 – 86.

20. Обухова Л.Ф. Современный ребёнок: шаги к пониманию / Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова // Психологическая наука и образование. – 2010. - №2. – С. 5 – 19.

*Статья поступила в редакцию 04.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.922.2

**НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В КОНТЕКСТЕ  
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

© 2017

**Ефремкина Ирина Николаевна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры «Педагогика и психология»*Пензенский государственный технологический университет  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / ул. Гагарина, 1а / 11, e-mail: eamdom@yandex.ru)*

**Аннотация.** Студенческий возраст рассматривается как один из наиболее сензитивных периодов для нравственного развития личности. Однако, как показывает анализ работ ряда исследователей, социализация современной молодёжи происходит в условиях нарастания бездуховности общества, процветания идей общества потребления. В этих условиях нравственное самоопределение молодёжи становится проблемой не только психологической, но и государственной безопасности. Для нравственного взросления и самоопределения студенческой молодёжи необходимо создавать благоприятные условия, что является одной из важных задач любого учебного заведения. С этой точки зрения необходимо изучать представления о нравственности, морали, которыми руководствуются студенты в жизни, их нравственные стратегии и ориентации. В статье представлены результаты исследования нравственного самоопределения студентов первых – четвёртых курсов колледжа и вуза. Обнаружено, что существуют особенности нравственного самоопределения личности студентов младших и старших курсов, проявляющиеся как в представлениях о нравственности и морали, так и в нравственных стратегиях и ориентациях: для студентов четвёртого курса более характерно признание значимости морали, нравственности для общества, представление о нравственности как высшей справедливости; соблюдение нравственных норм и принципов в ситуации морального выбора.

**Ключевые слова:** нравственное самоопределение, духовно-нравственная безопасность, представления о нравственности и морали, нравственный выбор, нравственные стратегии, нравственные ориентации, социализация молодёжи.

**MORAL SELF-DETERMINATION OF STUDENT YOUTH IN CONTEXT PROBLEMS  
OF PSYCHOLOGICAL SAFETY**

© 2017

**Yefremkina Irina Nikolaevna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
of the Chair «Pedagogy and Psychology»  
*Penza State Technological University**(440039, Russia, Penza, travel Baidukova / st. Gagarin, 1a / 11, e-mail: eamdom@yandex.ru)*

**Abstract.** Student age is considered as one of the most sensitive periods for the moral development of the individual. However, as an analysis of the work of a number of researchers shows, the socialization of contemporary youth occurs in conditions of an increase in the lack of spirituality of society, the prosperity of the ideas of the consumer society. In these conditions, the moral self-determination of young people becomes a problem not only psychological, but also state security. For moral growth and self-determination of student youth, it is necessary to create favorable conditions, which is one of the important tasks of any educational institution. From this point of view, it is necessary to study the notions of morality, morals that guide students in life, their moral strategies and orientations. The article presents the results of the study of the moral self-determination of students of the first - the fourth courses of the college and university. It is revealed, that there are features of moral self-determination of the person of students of the younger and senior rates, shown as in representations about morals and morality, and in moral strategy and orientations: for students of the fourth rate the recognition of the importance of morals, morality for a society, representation about morals as higher justice validity is more characteristic; observance of moral norms and principles in a situation of a moral choice.

**Keywords:** Moral self-determination, spiritual and moral safety, ideas about morality and morals, moral choice, moral strategies, moral orientations, socialization of youth.

Проблема нравственности, нравственного самоопределения в настоящее время признаётся учёными весьма актуальной и значимой и связывается с вопросами не только психологической, но даже национальной безопасности [1]. Нравственность, нравственное самоопределение рассматриваются авторами как высшие регуляторы «социального поведения и в целом активности личности» [2, с. 22; 3], и отмечается, что проблема нравственного самоопределения выступает на первый план в нестабильные, кризисные периоды развития общества [4, 5].

Э.Д. Коркия рассматривает духовно-нравственную безопасность личности и народа как важнейший аспект безопасности, трактуя её как «совокупность условий, необходимых для сохранения жизненно важных духовно-нравственных качеств» [6, с. 167-168] и отмечая, что «выход этих качеств за пределы исторически сложившейся системы нравственных норм ведет к деградации общества как целостной системы в силу утраты им важной структурирующей основы» [6, с. 168].

Исследователями отмечается, что социализация современной молодёжи происходит «в ситуации духовного и идеологического разобщения, процветания коррупции, сохраняющейся пропасти между бедными и богатыми, напряженностью в межэтнической и межконфессиональной сферах социокультурной жизни российского общества» [77, с. 2]. Одним из наиболее опасных

следствий роста бездуховности, пронизывающей всё общество, авторы называют «понижение чувства ответственности у личности» [8, с. 79].

С этой точки зрения нравственное самоопределение молодёжи, в том числе и студенческой, является фактором состояния нравственности и морали общества в будущем, а, следовательно, и психологической и национальной безопасности российского общества. Данным обстоятельством и определяется актуальность темы данного исследования.

В.В. Пашкевич рассматривает нравственное самоопределение как «феномен, который имеет ценностно-смысловую основу и основывается на осознанном и ответственном нравственном выборе и соотносится с требованиями морали, определении отношений к нравственным ценностям общества и личных ценностей, путей нравственной самореализации» [9, с. 30-31].

А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко определяют нравственное самоопределение как осознанный процесс «поиска личностью нравственных принципов и ценностей, норм и правил, эталонов и идеалов и т.п. Результатом данного процесса является нравственная позиция» [2, с. 22].

При этом студенческий возраст рассматривается как один из сензитивных периодов для нравственного развития личности. Одной из важных задач любого учебного заведения рассматривается «создание благоприятных

условий для нравственного взросления и самоопределения учащихся, студентов» [10, с. 66]. Где, как, когда преподавателям, наставникам, кураторам осуществлять нравственное воспитание, как учитывать представления студентов о нравственности и морали, их нравственные стратегии и ориентации? Для этого необходимо в первую очередь изучать нравственное самоопределение студенческой молодежи, обучающейся как в средних профессиональных учебных заведениях, так и в вузах.

Таким образом, целью данного исследования является выявление особенностей нравственного самоопределения личности студентов на разных этапах студенческого возраста.

Объектом данного исследования выступает нравственное самоопределение личности, предметом – особенности нравственного самоопределения личности студентов на разных этапах студенческого возраста.

В основу исследования было положено предположение о существовании особенностей нравственного самоопределения личности студентов младших и старших курсов.

Исследование проводилось на базе Пензенского государственного технологического университета и Пензенского колледжа искусств. В исследовании приняли участие студенты в возрасте от 16 лет до 21 года. Совокупный объем выборки исследования составил 157 человек (в т.ч. 70 человек – в вузе и 87 в колледже).

В ходе эмпирического исследования использовалась методика: «Нравственное самоопределение личности» (А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева) [11]. Методика содержит в себе 87 высказываний, по которым респонденту необходимо поставить свое согласие или несогласие по 5 бальной шкале. Ответы фиксируются в специально подготовленном бланке.

Результаты методики позволяют оценить три аспекта нравственного самоопределения личности: 1) представления о нравственности, морали, которыми руководствуются респонденты в жизни; 2) нравственные стратегии, которые включают в себя такие параметры как обязательность соблюдения норм морали, активное или пассивное их соблюдение в поведении, и принятие стратегии взаимности или невзаимности в нравственном поведении; 3) нравственные ориентации личности – эгоцентрическая, группоцентрическая, гуманистическая и мирозидательная.

Для статистической обработки данных применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Первый блок указанной методики «Представления о нравственности и морали» отражает представления респондентов о происхождении нравственности, морали и их значимости для общества, об их абсолютности или относительности; о соответствии поступка и воздаяния за него; представления о нравственности как о силе и слабости личности и о природе нравственности.

Анализ полученных по первому блоку методики «Представления о нравственности и морали» позволил выявить некоторые различия в представлениях студентов разных курсов о нравственности и морали.

Представление о нравственности как о неотъемлемом, естественном свойстве любого общества, о нравственной природе человека более свойственно студентам старших курсов, однако, небольшой их части – высокие значения выявлены лишь у 16,7% опрошенных студентов четвертого курса. Также стоит отметить, что лишь незначительная доля студентов первого – третьего курсов рассматривает нравственность таким образом.

Среди опрошенных второкурсников и студентов выпускных курсов значительно большее количество респондентов, чем среди первокурсников и третьекурсников признают высокую значимость морали и нравственности для общества (76,9%, 75% и 40%, 36,4% соответственно), которые могут рассматриваться ими как необходимое условие взаимодействия членов общества, как фундамент, на котором зиждется сосуществование и

сотрудничество людей. Остальные респонденты полагают, что общество вполне может обходиться без моральных норм, которые являются устаревшими.

Средний балл по шкале значимости морали, нравственности для общества у студентов первого – третьего курсов относится к среднему уровню (3,4; 3,6 и 3,3 балла соответственно), у второкурсников – ближе к высокому уровню (3,7 балла). По шкале значимости морали, нравственности для общества различия по средним значениям между третьим и четвертым курсами достоверны (значения t-критерия составили 2,5, при  $p \leq 0,05$ ), на основании чего можно сделать вывод о том, что представление о нравственности как о неотъемлемом, естественном свойстве любого общества, о нравственной природе человека более свойственно студентам четвертого курса.

Треть опрошенных студентов четвертого курса и около четверти второкурсников (23,1%) признают абсолютность нравственности, тогда как среди первокурсников и третьекурсников её готовы её признать только 13,3% и 9,1% респондентов соответственно. Данные респонденты, видимо, рассматривают моральные нормы как нечто неизменное, признают общность моральных норм для «своих» и «чужих». Остальные, скорее всего, рассматривают моральные нормы с точки зрения конкретной ситуации, в которой добро может стать злом и наоборот.

При этом средний балл по шкале абсолютности/относительности нравственности у студентов первого – третьего курсов относится к низкому уровню (2,7 балла, 2,7 балла и 2,9 балла соответственно), но близко к диапазону средних значений. Средний балл по подвыборке четвертого курса относится к диапазону средних значений (3,2 балла). По шкале абсолютности/относительности нравственности статистически значимые различия между показателями подгрупп выборки первого и четвертого курсов. Значения t-критерия составили 2,7 при  $p \leq 0,01$ . Главным образом, студенты четвертого курса рассматривают моральные нормы как нечто неизменное, признают общность моральных норм для «своих» и «чужих».

Среди всех подгрупп выборки преобладающая доля респондентов полагает, что воздаяние носит характер прямого соответствия, т.е. каким был поступок – добрым или злым – таким будет и воздаяние, что существует высшая справедливость, которая проявляется в том или ином вознаграждении нравственных поступков. Среди первокурсников такой точки зрения придерживаются 60% опрошенных; среди опрошенных второкурсников – 76,9%; среди опрошенных студентов третьего и четвертого курсов – 72,7% и 75% соответственно. Другие респонденты, видимо, считают, что достаточно легко избежать наказания за безнравственные поступки.

Средний балл по шкале воздаяния за добро и зло у первокурсников составил 3,5 балла, у второкурсников – 3,6 балла, у третьекурсников – 3,5, что относится к диапазону средних значений. Средний балл по подвыборке четвертого курса составил 4,1, что относится к диапазону высоких значений. По шкале воздаяния за добро и зло различия по средним значениям между первым и четвертым курсами достоверны (значения t-критерия составили 2,6 при  $p \leq 0,05$ ); между вторым и четвертым курсом достоверны (значения t-критерия составили 2,2 при  $p \leq 0,05$ ); между третьим и четвертым курсами достоверны (значения t-критерия составили 2,4 при  $p \leq 0,05$ ).

Следовательно, главным образом, для студентов четвертого курса более характерно представление о том, что воздаяние носит характер прямого соответствия, т.е. каким был поступок – добрым или злым – таким будет и воздаяние, что существует высшая справедливость, которая проявляется в том или ином вознаграждении нравственных поступков.

Более половины опрошенных второкурсников (53,8%) и более трети респондентов третьего и четвертого курсов (36,4% и 36,4% соответственно) осознают



свою ответственность за собственный нравственный облик и этичность поведения, тогда как среди первокурсников чуть более четверти респондентов (26,7%) способны её осознать.

Средний балл по шкале природы нравственности личности при этом у первокурсников составил 3,1 балла, у второкурсников – 3,5 балла, у студентов третьего и четвертого курсов – 3,3 балла, что можно отнести к среднему диапазону значений. Это может означать, что все опрошенные студенты в силу возраста не всегда (или недостаточно) осознают свою ответственность за свой нравственный облик и необходимость постоянного внутреннего контроля своего поведения. По шкале природы нравственности личности различия по средним значениям между первым и вторым курсами достоверны (значения *t*-критерия составили 2,5 при  $p \leq 0,05$ ); различия между вторым и четвертым курсами достоверны (значения *t*-критерия составили 2,3 при  $p \leq 0,05$ ); статистически значимые различия по средним значениям между первым и четвертым курсами (значения *t*-критерия составили 4,6 при  $p \leq 0,01$ ); статистически значимые различия по средним значениям между третьим и четвертым курсами (значения *t*-критерия составили 3,6 при  $p \leq 0,01$ ).

Прежде всего для студентов четвертого курса нравственность выступает в качестве одной из важнейших целей и основным критерием оценки того, насколько хорошо, правильно их действия и поступки. Полученные данные позволяют предполагать, что для половины опрошенных студентов второго и четвертого курсов, более чем трети первокурсников и третьекурсников «нормы морали не просто поддерживаются властью привычки, но и получают некое идейное выражение и именно в сцепке с ценностями существуют в индивидуальном сознании и осознаются индивидом в качестве оснований его поведения. Нравственность выступает в качестве одной из важнейших целей и основным мерилom для оценки того, насколько хороши их деяния» [12, с. 133].

Остальные респонденты, на наш взгляд, либо затрудняются в оценке значимости морали и нравственности для общества, признания их абсолютности или относительности, природы нравственности, либо занимают позицию так называемого морального (этического) релятивизма, что отражается в принципе, «в соответствии с которым не существует абсолютного зла или добра, отсутствуют обязательные моральные нормы, не существует объективного измерения морали» [13].

Второй блок указанной методики «Нравственные стратегии» включает в себя шкалы «обязательность соблюдения нравственных норм», «активность / пассивность», «взаимность / невзаимность нравственного поведения» и отражает не только понимание респондентами того, насколько нравственные нормы обязательны для соблюдения, но и принятие или непринятие ими стратегии активности в соблюдении нравственных норм, а также представление о том, что нравственный или безнравственный поступок получает соответствующее «воздаяние».

Анализ полученных по второму блоку методики «Нравственные стратегии» позволил выявить некоторые различия в предпочтении вариантов поведения в ситуации нравственного выбора студентов разных курсов.

Среди опрошенных студентов четвертого курса преобладают те, которые считают, что нельзя поступать нравственными нормами и необходимо их соблюдать в любой ситуации. При этом наиболее выраженным у данных респондентов является эмоциональный компонент: у 66,7% – высокие значения (4,3 балла), что может свидетельствовать о том, что они испытывают удовлетворение, когда поступают нравственно в ситуации морального выбора, либо испытывают сожаление или угрызения совести, когда приходится поступать не вполне нравственно.

Анализ результатов диагностики показал, что в целом недостаточное количество респондентов первого-

третьего курсов признают обязательность соблюдения нравственных норм. При этом стоит отметить, что среди опрошенных второкурсников около трети респондентов (30,8%) считают соблюдение нравственных норм для себя обязательным или, по меньшей мере, декларируют это, тогда как среди опрошенных первокурсников это указали только 13,3%. Большинство же опрошенных студентов первого – третьего курсов не считают соблюдение нравственных норм обязательным для себя в любой ситуации, полагая, что ради близких людей или в опасной ситуации нравственными нормами можно поступиться.

Средний балл по всем подгруппам выборки относится к диапазону средних значений, однако у опрошенных студентов четвертого курса он ближе к высокому уровню (3,7 балла). Применение *t*-критерия Стьюдента позволило обнаружить статистически значимые различия в следующих показателях.

По шкале «обязательность соблюдения нравственных норм»: статистически значимые различия между подвыборками первого и четвертого курсов (значение *t*-критерия составило 3,3 при  $p \leq 0,01$ ); статистически значимые различия между подвыборками третьего и четвертого курсов (значение *t*-критерия составило 2,8 при  $p \leq 0,01$ ); достоверные различия между подвыборками второго и четвертого курсов (значения *t*-критерия составили 2,3 при  $p \leq 0,05$ ).

Среди студентов прежде всего четвертого курса преобладают те, кто полагает, что нельзя поступать нравственными нормами и необходимо их соблюдать в любой ситуации.

2. По шкале «активность / пассивность»: статистически значимые различия между подвыборками первого и четвертого курсов (значение *t*-критерия составило 3,1 при  $p \leq 0,01$ ); достоверные различия между подвыборками третьего и четвертого курсов (значение *t*-критерия составило 2,3 при  $p \leq 0,05$ ).

Среди опрошенных студентов четвертого курса также преобладают те, кто считает необходимым противодействовать нарушению нравственных норм и не только самому соблюдать их, но и побуждать окружающих к этому.

3. По шкале «взаимность / невзаимность нравственного поведения»: достоверные различия между подвыборками второго и четвертого курсов. Значение *t*-критерия составило 2,2 при  $p \leq 0,05$ , что может указывать на формирование у старшекурсников нравственного представления о том, что нельзя отвечать злом на зло.

Такие данные, на наш взгляд, можно объяснить тем, что только к старшим курсам формируется осознанная саморегуляция, которую исследователи рассматривают как «стадию зрелой субъектности, позволяющей человеку быть субъектом своего жизненного пути и саморазвития и использовать в качестве регуляторов нравственные нормы, ценности и другие содержания самосознания» [14, с. 65].

Блок «Нравственные ориентации личности» в указанной методике представлен четырьмя ориентациями: эгоцентрической, группоцентрической, гуманистической и мирозидательной.

Анализ полученных результатов позволил обнаружить некоторые различия в преобладании той или иной ориентации у студентов разных курсов.

Среди опрошенных первокурсников преобладающими нравственными ориентациями являются гуманистическая и мирозидательная (26,7% и 26,7% соответственно), среди студентов второго курса – группоцентрическая и мирозидательная (69,2% и 60% соответственно). Среди опрошенных третьекурсников преобладает доля студентов с мирозидательной ориентацией (45,6%). Среди же опрошенных студентов четвертого курса наиболее значительная доля представлена студентами с группоцентрической ориентацией (69,2%), а также мирозидательной (60%).

Анализ результатов методики по блоку «Нравственные ориентации личности» показал, что почти треть респондентов второго и четвертого курсов характеризуются эгоцентрической нравственной ориентацией, которая определяется, как отмечал Б.С. Братусь, «преимущественным стремлением лишь к собственному удобству, выгоде, престижу. Отношение к себе здесь как к единице, самоценности, а отношение к другим сугубо потребительское, лишь в зависимости от того, помогает ли другой личному успеху или нет. Если помогает, то он оценивается как удобный, хороший, если не помогает, препятствует, затрудняет, то – как плохой, враг» [15].

Данные респонденты, по-видимому, считают, что ради достижения собственных целей можно пренебречь интересами других людей, что в первую очередь следует учитывать собственные потребности и только потом – потребности других людей или общества.

Другой выраженной ориентацией среди респондентов второго и четвертого курсов является группоцентрическая, которой характеризуется примерно две трети опрошенных. Данные респонденты, скорее всего, делят мир на «своих» и «чужих», при этом полагая, что своим нужно помогать в любой ситуации, заботиться об их благе, даже если это может ущемлять интересы других, «чужих».

Б.С. Братусь отмечал, что «человек, тяготеющий к этому уровню, идентифицирует себя с какой либо группой (семья, друзья, этнос) и отношение его к другим людям тесно зависит от того, входят ли эти другие в его группу или нет. Если другой входит в такую группу, то он обладает свойством самоценности (вернее «группоценности», ибо ценен не сам по себе, а своей принадлежностью, родством группе), достоин жалости, сострадания, уважения, снисхождения, прощения, любви» [15]. Следовательно, можно предполагать, что респонденты второго и четвертого курса могут в своих нравственных оценках, поведении ориентироваться на групповые (или узкогрупповые) интересы.

Более четверти респондентов первого курса и более трети респондентов второго и четвертого курсов характеризуются гуманистической направленностью, которая может выражаться в том, что данные респонденты в принятии решений в ситуации нравственного выбора стремятся руководствоваться общечеловеческими ценностями; стараются учитывать интересы и права других людей, необязательно близких, «своих».

С точки зрения Б.С. Братуся, «только с этого уровня можно говорить о нравственности, только здесь начинается выполняться старое «золотое правило» этики – поступи с другими так, как ты бы хотел, чтобы поступали с тобой, или известный императив Канта, требующий, чтобы максима, правило твоего поведения было равнопригодно, могло быть распространено как правило для всего человечества. На предыдущих стадиях речь о нравственности не идет, хотя можно, разумеется, говорить о морали – эгоцентрической или групповой, корпоративной» [15].

В то же время у значительной доли опрошенных студентов всех курсов обнаружена мирозидательная нравственная ориентация, которая может рассматриваться как понимание данными респондентами ценности человека вообще, а также, возможно, как божественной ценности. Можно предполагать, что данные респонденты признают необходимость учёта последствий для окружающего мира при принятии решений; важность сохранения и приумножения материальных и культурных ценностей, в том числе и нравственных; осознают свою ответственность за будущее своей культуры, духовный облик и нравственное здоровье своего и будущих поколений.

Средний балл по шкале эгоцентрической ориентации у подгрупп второго и четвертого курсов относится к диапазону средних значений (3,3 балла и 3,3 балла соответственно), у подгрупп первого и третьего курсов

– к диапазону низких значений (2,9 балла и 2,9 балла соответственно), хотя и ближе к среднему диапазону. Применение t-критерия Стьюдента позволило обнаружить статистически значимые различия в следующих показателях.

1. По шкале эгоцентрической ориентации: достоверные различия по средним значениям между подвыборками первого и второго курсов (значения t-критерия составили 2,4 при  $p \leq 0,05$ ); статистически значимые различия между подвыборками второго и четвертого курсов ( $t = 3,0$  при  $p \leq 0,01$ ).

2. По шкале группоцентрической ориентации: достоверные различия по средним значениям между подвыборками первого и второго курсов (значения t-критерия составили 2,6 при  $p \leq 0,05$ ); достоверные различия по средним значениям между подвыборками третьего и четвертого курсов (значения t-критерия составили 2,5 при  $p \leq 0,05$ ); статистически значимые различия между подвыборками первого и четвертого курсов. Значения t-критерия составили 4,7 при  $p \leq 0,01$ .

3. По шкале гуманистической ориентации: достоверные различия по средним значениям между подвыборками первого и второго курсов (значения t-критерия составили 2,5 при  $p \leq 0,05$ ; статистически значимые различия между подвыборками третьего и четвертого курсов ( $t = 2,7$  при  $p \leq 0,01$ ).

4. По шкале мирозидательной ориентации: статистически значимые различия между подвыборками первого и второго курсов ( $t = 3,4$  при  $p \leq 0,01$ ); статистически значимые различия между подвыборками первого и четвертого курсов ( $t = 5,0$  при  $p \leq 0,01$ ); статистически значимые различия между подвыборками третьего и четвертого курсов ( $t = 3,0$  при  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, проведённое эмпирическое исследование и анализ его результатов позволили сделать вывод о том, что предположение, выдвинутое в начале исследования, подтвердилось.

Существуют особенности нравственного самоопределения личности студентов младших и старших курсов.

1. В представлениях о нравственности – для студентов четвертого курса более характерно признание значимости, абсолютности морали, нравственности для общества, представление о нравственности как высшей справедливости, как о критерии оценки действий и поступков человека, чем для студентов младших курсов.

2. В нравственных стратегиях – для студентов прежде всего четвертого курса характерно соблюдение нравственных норм и принципов в ситуации морального выбора.

3. В нравственных ориентациях – понимание важности сохранения материальных и культурных, нравственных ценностей, осознание своей ответственности за будущее своей культуры, духовных облик и нравственное здоровье будущих поколений более свойственно студентам второго – четвертого курсов.

Однако, несмотря на то, что показатели нравственного самоопределения более выражены у студентов четвертого курса, следует отметить тот факт, что значительная доля респондентов на всех курсах характеризуется моральным релятивизмом, а нравственность, по их мнению, не является основным мерилом поступков. Полученные результаты, на наш взгляд, необходимо учитывать для формирования направлений работы и программ духовно-нравственного воспитания в учебном заведении [16-20].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зиновьева Д.М. Нравственное самоопределение в отношениях с другими людьми и психологическое благополучие молодежи [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, № 1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/55PSMN117.pdf> (дата обращения 10.06.17).

2. Воробьева А.Е., Купрейченко А.Б. Нравственное самоопределение разных социально-демографических

групп молодежи // Психологический журнал.– 2011, Т. 32. №1. С. 22–33.

3. Ворожейкин С.В. Особенности правового и нравственного сознания студентов технических и педагогических специальностей. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Самара, 2007. – 24 с.

4. Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 312 с.

5. Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 2. С. 44-54.

6. Коркия Э.Д. Духовно-нравственное воспитание молодежи как фактор безопасности России // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2010. № 3. С. 167-168.

7. Красноруцкий П.П. Духовное самоопределение российской молодежи в условиях глобализации. Автореферат дисс. канд. социолог. наук. Ростов н/Д, 2013. 37 с.

8. Стерледева Р., Стерледев Р. Духовность и бездуховность как вызов и риски для России // Власть. 2013. №8. С. 78-82.

9. Пашкевич В.В. Нравственное самоопределение личности: психолого-педагогический аспект проблемы и сущность процесса // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010, Том 16. С. 29-32.

10. Пашкевич В.В. Нравственное самоопределение студенческой молодежи: представления, стратегии, ориентации // Известия ВГПУ, 2014. №2 (263). С. 64-68.

11. Купрейченко А.Б., Воробьева А.Е. Нравственное самоопределение молодежи. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 480 с.

12. Козлова М.А. Мораль как предиктор индивидуального поведения: перспективы интеграции персонологического и социально-психологического подходов [Электронный ресурс]. // Вестник ПСТГУ: Педагогика и психология. 2014. Вып.3 (34). С. 133-146. URL: <http://pstgu.ru/download/1412342224.12kozlova.pdf> (дата обращения 20.06.2017).

13. Щипунов О.К. Этический релятивизм как социорегулятивная парадигма [Электронный ресурс]. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_22794815\\_44051797.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_22794815_44051797.pdf) (дата обращения 20.06.2017).

14. Морсанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 2014 с.

15. Братусь Б.С. Психологический тип личности в русской и советской культурах [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/4658787/page:26/> (дата обращения 22.06.2017).

16. Саратовцева Н.В. Актуальные направления работы вуза по духовно-нравственному воспитанию, современной студенческой молодежи // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. №3 (156). С. 96-99.

17. Тахохов Б.А. Духовно-нравственное воспитание - актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 207-210.

18. Saratovtseva N.V. Spiritual and moral bases of patriotic education of the Russian youth // Научно-информационный журнал Армия и общество. 2010. №1. С. 15-20.

19. Пупков С.В. Нравственное воспитание студентов в культурно-образовательном пространстве вуза // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 211-216.

20. Буравлева Н.А. Роль духовно-нравственного развития личности в современном образовательном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 30-33.

*Статья поступила в редакцию 14.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК: 159.944.3

## ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ЛОЯЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ В КОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2017

**Карымова Оксана Сергеевна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры «Социальная психология»  
*Оренбургский государственный университет*  
(460000, Россия, Оренбург, пр. Победы 13, e-mail: kasana83@yandex.ru)

**Аннотация.** В данной статье приводится опыт изучения лояльности сотрудников в коммерческой организации. В работе приводятся результаты эмпирического исследования, а так же программа направленная на повышение лояльности. Исследование проводилось в три этапа, на протяжении 9 месяцев по заказу коммерческой организации. На первом этапе были проведены замеры по уровням лояльности, особенностям трудовой мотивации, отношению к организации в двух коммерческих организациях. Далее в была внедрена программа по повышению лояльности в организации-заказчика. На третьем этапе выявлены изменения в уровнях лояльности и мотивации сотрудников в обеих организациях. В результате внедрения программы в организации-заказчика произошли изменения: повышение уровня лояльности, изменение в трудовой мотивации, повысилась удовлетворенность работой в организации в целом. По результатам второго замера нами обнаружены значимые различия по признаку лояльности между экспериментальной и контрольной группами, при этом уровень лояльности выше в экспериментальной группе. По шкалам трудовой мотивации в экспериментальной группе, выявлены сдвиги между замерами на уровне тенденции по шкалам внутренняя мотивация, общение, включенность в команду, самореализация. Полученные данные позволяют говорить о том, что организации нуждаются в целенаправленных программах повышения лояльности. Полученные результаты будут полезны тренерам по развитию, а так же специалистам отделов кадров.

**Ключевые слова:** лояльность сотрудников, трудовая мотивация, программа повышения лояльности, коммерческая организация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, коучинг, контрольная группа, экспериментальная группа

## THE EXPERIENCE OF STUDYING EMPLOYEE LOYALTY IN A COMMERCIAL ORGANIZATION

© 2017

**Karimova Oksana Sergeevna**, candidate of psychological Sciences,  
associate Professor of «Social psychology»  
*Orenburg State University*  
(460000, Russia, Orenburg, Pobedy 13, e-mail: kasana83@yandex.ru)

**Abstract.** This article is to explore employee loyalty in a commercial organization. The paper presents the results of the empirical research and aimed at increasing loyalty. The study was conducted in three stages for 9 months by order of a commercial organization. The first stage was measured by levels of loyalty, characteristics of motivation, attitude towards the organization in two commercial organizations. Later in the program was introduced to increase the loyalty in the customer organization. In the third stage, changes in the levels of loyalty and motivation of employees in both organizations. As a result of implementation of a program of the Contracting authority changes: increase the level of loyalty, a change of motivation, increased job satisfaction in the organization as a whole. The results of the second measurement, we found significant differences on the basis of loyalty between the experimental and control groups, while the level of loyalty is higher in the experimental group. The scales of motivation in the experimental group identified the changes between the measurements at the level of trends on the scales of intrinsic motivation, communication, involvement in team, self-realization. The obtained data suggests that organizations need targeted loyalty programs. The obtained results will be useful to development trainers and HR departments.

**Keywords:** employee commitment, work motivation, program loyalty, a business organization, internal motivation, external motivation, coaching, control group, experimental group.

Трудовая или профессиональная мотивация - потребность и цели индивида, убеждения, идеалы, стремления в рамках той деятельности, в которую он вовлечен. Возможно считать данные понятия профессиональной и трудовой мотивации очень близкими по значению и добавляющими друг друга. Так как, профессиональная мотивация – это стремление, желания личности в достижении целей в профессиональной деятельности [1;2; 3].

Лояльность – это социально-психологическая установка с доброжелательным, корректным, искренним, уважительным отношением к руководству, сотрудникам, к компании в целом [4; 5; 6].

В рамках данной работы важно проследить особенности изменений лояльности и мотивации сотрудников при проведении мероприятий, направленных на повышение лояльности и мотивации.

В связи с этим, *цель работы* изучить особенности мотивации и лояльности к организации у сотрудников в разные промежутки времени. При этом основная задача – это составление программы для повышения лояльности сотрудников организации.

В связи с поставленными целями и задачами в исследовании было две группы: экспериментальная и контрольная. В качестве экспериментальной выступила организация – заказчик исследования. В экспериментальной группе проводились не только замеры, но и внедрение программы на повышение лояльности и мотивации в организации. В качестве контрольной группы

– организация г. Оренбурга, со схожим составом коллектива, направлением деятельности. Однако в контрольной группе проводились только замеры. Программа на повышение лояльности и мотивации в данной группе не проводилась. Таким образом, в исследовании приняли участие 57 человек, из них 15 руководителей.

В качестве основной *гипотезы* предположение, что лояльность и мотивация могут изменяться при проведении целенаправленных программ по повышению лояльности сотрудников.

Для достижения цели применялись следующие методики: 1. «Лояльность персонала, оценка лояльности персонала» Л.Г. Почебут и О.Е. Королевой [7]; 2. Методика «Структура трудовой мотивации» (СТМ) А.Г. Шмелева, Зеличенко А.И. 3. Семантический дифференциал Ч. Осгуда. Модификация наша в соответствии с целями и задачами исследования. В рамках нашей работы респонденту предлагалось оценить понятие «Организация». 4. Анкета для сбора социологических данных. Помимо этого в анкете содержались вопросы об организации.

Данные по анкете анализировались только в экспериментальной группе. Результаты анкеты необходимы для составления программы направленной на повышение лояльности и мотивации сотрудников.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе проведен замер в обеих группах с целью выяснить особенности мотивации и лояльности до проведения коррекционных программ. Этот замер был осу-

ществлен в обеих группах параллельно в октябре 2016 года. В замеры участвовали все сотрудники организаций. Таким образом, было исследовано 57 человек. На втором этапе проведена программа, направленная на повышение лояльности и мотивации в экспериментальной группе. Основные пункты данной программы описаны в приложении. Программа реализовывалась с ноября 2016 по март 2017 года, в течение 6 месяцев. Третий этап – замеры по тем же показателям в обеих группах. Данный замер проводился так же параллельно в апреле 2017 года.

Для математической обработки нами использовались такие методы и критерии: подсчет первичной описательной статистики (средние, проценты), критерии Вилкоксона для выявления изменений признака между замерами, критерий Манна-Уитни для выявления различий в уровне исследуемого признака между группами.

*Особенности профессиональной мотивации и лояльности у сотрудников после внедрения программы повышения лояльности*

При первом замере в экспериментальной группе у руководителей присутствуют два уровня лояльности: высокий и средний. А вот у подчиненных средний и низкий уровни.

По уровню лояльности между контрольной и экспериментальной группами различий не выявлено.

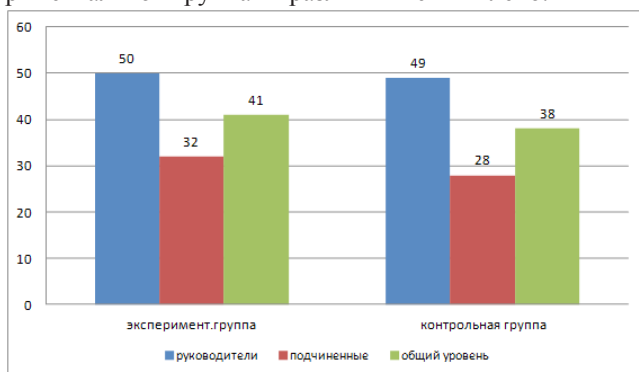


Рисунок 1 – Средние показатели по уровню лояльности сотрудников организаций, баллы

При сравнении трудовой мотивации средние показатели находятся в одних пределах. Есть тенденция к различию в шкалах «интерес к процессу», «помощь людям». При этом, данные шкалы больше выражены в экспериментальной группе.

При оценивании Организации при помощи семантического дифференциала особых различий между группами по переменным не обнаружено. Однако существует тенденция к различию по шкалам «пессимистичный-оптимистичный» и «слабый-сильный». При этом в экспериментальной группе Организация оценивается как оптимистичная и сильная. В то время как в контрольной группе значения по этим показателям гораздо ниже.

Сравнивая результаты экспериментальной группы двух замеров мы увидели, что произошли изменения в уровнях лояльности (таблица 1).

Таблица 1 – Уровень лояльности сотрудников организаций экспериментальной группы (кол-во человек)

Уровень лояльности	Первый замер		Второй замер	
	Руководители	Подчиненные	Руководители	Подчиненные
Высокий	4	0	5	6
Средний	4	13	3	10
Низкий	0	6	0	3
Нет лояльности	0	0	0	0
ВСЕГО	8	19	8	19

Количество сотрудников, показывающий высокий уровень лояльности увеличился с 4 до 11 человек. При этом из них 6 человек подчиненных. Важно, что количество сотрудников с низким уровнем мотивации при втором замере равно 0. Таким образом, можно говорить, что в целом уровень лояльности в организации повысился за

шесть месяцев.

Важно, что полученный сдвиг подтвержден и статистически. Нами обнаружен типичный сдвиг в увеличении значений ( $T_{эм} = 345,0$  при  $p = 0.01$ )

Такой результат говорит о том, что в целом для данной группы свойственно увеличение значений признака, то есть уровня лояльности.

Таблица 2 – Сдвиги в экспериментальной группе по шкалам трудовой мотивации (методика СТМ А.Г. Шмелева, А.И. Зеличенко)

№	Шкалы	Экспериментальная группа (средние значения, степни)		Значения $T_{эм}$ Вилкоксона при $p = 0.05$
		1 замер	2 замер	
1	Внутренняя мотивация	5,7	6,8	43,00
2	Интерес к процессу	6,8	7	-
3	Творчество	3,5	4,2	-
4	Общение	5	6,7	56,00
5	Включенность в команду	4,8	5,7	65,00
6	Помощь людям	5,4	5,6	-
7	Служение обществу	4,7	5	-
8	Признание	4,8	4,9	-
9	Самореализация	5,2	6	45,00
10	Деньги	6,6	7	-
11	Связи	5,7	6	-
12	Следование традициям	6,6	7	-

Интересно, что значимого сдвига в контрольной группе нами не обнаружено. В целом результаты по прошествии шести месяцев в контрольной группе не изменились. Стоит отметить, что в контрольной группе не проводилась программа на повышение лояльности.

При этом, если при первом замере между группами по признаку лояльности значимых различий не выявлено. То по результатам второго замера нами обнаружены значимые различия по признаку лояльности ( $U = 512,000$  при  $p \leq 0.01$ ).

Наличие сдвига в экспериментальной группе, а так же различие по уровню лояльности между группами во втором замере разрешает нам говорить о подтверждении нашей гипотезы.

Просмотрев результаты по трудовой мотивации в экспериментальной группе, мы обнаружили изменения, на уровне тенденции по шкалам внутренняя мотивация, общение, включенность в команду, самореализация.

То есть открытое общение между членами коллектива, прояснение командных целей и ценностей, при этом ориентация на ценности каждого сотрудника привели к тому, что в целом сотрудники показали более высокие значения по представленным шкалам. То есть типичный сдвиг на увеличение по 4 шкалам из 12. При этом интересно, что изменения произошли по шкалам так называемой внутренней мотивации (общение, команда, самореализация).

Таблица 3 – Различия по шкалам мотивации в группах (методика СТМ А.Г. Шмелева, А.И. Зеличенко)

№	Шкалы	Группы (средние значения, степни)		Показатель критерия Манна – Уитни (U) (при $p \leq 0.05$ )
		Экспериментальная	Контрольная	
1	Внутренняя мотивация	6,8	5,6	563,00
2	Интерес к процессу	7	5,9	637,00
3	Творчество	4,2	3	-
4	Общение	6,7	4,9	342,00
5	Включенность в команду	5,7	4,0	645,00
6	Помощь людям	5,6	4,3	-
7	Служение обществу	5	4,9	-
8	Признание	4,9	3,9	-
9	Самореализация	6	5,7	-
10	Деньги	7	6,8	-
11	Связи	6	6,9	-
12	Следование традициям	7	6,4	-

В то время как шкалы внешней мотивации остались примерно на том же уровне. Учитывая, что наша программа была нацелена на повышение лояльности, а так же изменились система поощрения и мотивации (высокие показатели в работе стимулируются дополнительными выходными, а не только премией). Вероятно, именно это и повлекло рост внутренней мотивации.

Значимых сдвигов нами так же не обнаружено в контрольной группе по трудовой мотивации.

Сравнивая между собой результаты второго замера мотивации по группам можно увидеть некоторые особенности.

В шкалах внутренняя мотивация, интерес к процес-

су, включенность в команду, общение существуют различия на уровне тенденции, при этом более выражены данные шкалы в экспериментальной группе.

Сравнивая результаты по оцениванию Организации в первом и во втором замере можно увидеть, что по средним значениям оценивание изменилось (рисунок 2). Однако статистически значимых различий (сдвигов) нами не обнаружено.

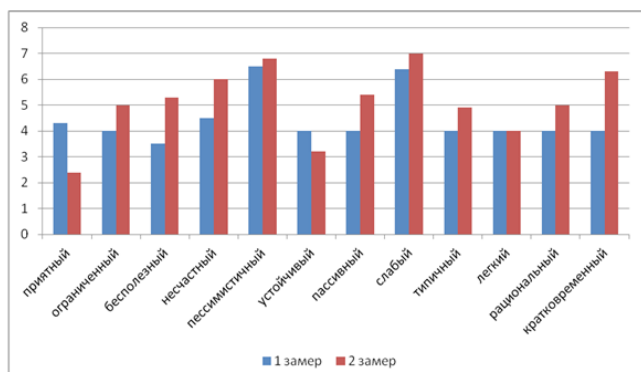


Рисунок 2 – Средние значения по оцениваю «Организации» в экспериментальной группе в первый и второй замер, баллы

Организация для сотрудников стала более приятной, полезной, счастливой, сильной, уникальной, долговременной.

Стоит отметить, что повысился процент удовлетворенных работой в организации в целом с 51,85% до 74%, что соответствует 20 человекам из 27. Отвечая на вопросы анкеты, сотрудники стали отмечать удовлетворенность процессом, взаимодействием с коллегами.

Таким образом, можно сказать, что есть качественные и количественные изменения в процессе работы организации экспериментальной группы, что обусловлено внедрением программы на повышение лояльности сотрудников.

На основании полученных результатов анкеты, была разработана программа, состоящая из двух частей.

Первая часть для руководителей организации. Цель, которой изменить представление о своей организации, сформулировать новые методы стимулирования и корпоративного духа для сотрудников.

Вторая часть программы направлена на сотрудников. Цель программы – повысить лояльность к организации.

**Программа для руководителей организации.** На основании данных, выявлено, что в организации существует ряд проблем, который мешает эффективному взаимодействию и удовлетворенности в работе всему коллективу. Основные проблемы – взаимодействие внутри управленческого коллектива и между руководителями и подчиненными.

В связи с этим были проведены следующие мероприятия:

1. Ассесмент организации, при котором выявлены сильные с слабые стороны организации.

2. Деловые игры с руководителями, на проигрывание таких ситуаций как:

- эффективное руководство,
- стратегическое планирование,
- ценностные основы организации,
- сотрудник - как основа организации

В результате игр складывается понимание роли каждого руководителя в организации, вырабатывается единая система взаимодействия с сотрудниками и партнерами, разрабатывается система поощрения сотрудников в организации помимо материальной.

**Программа для сотрудников.** На основании результатов анкеты были выявлены слабые стороны организации. На каждую из них предложен ряд мероприятий по устранению и повышению лояльности сотрудников.

Важно, что каждое мероприятие было проведено последовательно.

1. Командный коучинг, целью являлось совместное (руководством и сотрудниками) создание ценностного поля Организации.

В рамках командного коучинга были определены наиболее эффективные для организации стили руководства. При этом учитывалась общая цель Организации, а так же легализация и соединение целей сотрудников с целью Организации.

Так же разработаны системы взаимодействия между руководством и сотрудниками. Внедрена система обратной связи действий руководства. А так же система внесения предложений по улучшению эффективной деятельности в Организации.

Рассмотрены и внедрены командные мероприятия, позволяющие усилить взаимодействие между сотрудниками.

Пересмотрена система мотивации, включены нематериальные виды мотивирования:

- дополнительный выходной за увеличение продаж в месяц;

- коллективное поздравление на день рождения с чаепитием в обеденный перерыв за счет Организации.

2. Сплочение коллектива собственной Организации.

- Проведение спортивных соревнований раз в два месяца с конкурирующими организациями;

- Проведение корпоративов (Новогодний, 23 февраля, 8 марта);

- Тематические обеды (раз в месяц)

3. Повышение престижа собственной Организации  
Благотворительность всей Организацией

Данная программа внедрялась в течение шести месяцев и показала достаточно хорошую динамику. На данный момент программа дополнена по некоторым показателям и продолжает внедряться.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алавердова, Т. Мотивация персонала в малом бизнесе / Т. Алавердова // Служба кадров и персонала в малом бизнесе. – 2006. – №12.- С. 21-25

2. Баев, И.А. Мотивация персонала как фактор повышения экономической эффективности предприятия / И.А. Баев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2005. Вып. 1. - №5.- С. 78-84.

3. Прокофьева У.Н. Трудовая мотивация и психологический климат в коллективе в сфере торгового бизнеса // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 62-65.

4. Марковская, И. М. Опыт изучения приверженности организации сотрудников производственного предприятия / И.М. Марковская, А.Я Черепанова // Вестник ЮУрГУ - 2010 - № 27 – С.50-55

5. Файзханова А.Л. Развитие конкурентных преимуществ лечебно-профилактических учреждений на основе программы лояльности // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 191-197.

6. Семенова-Полях Г.Г., Кабирова А.А. Влияние организационных патологий на проявление лояльности персонала (на примере службы ЗАГСА) // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 78-81.

7. Почебут, Л.Г. Оценка лояльности сотрудников организации / Л.Г. Почебут // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова и др. – СПб.: Речь, 2001. – С. 283-287

Статья поступила в редакцию 22.06.2017.

Статья принята к публикации 25.09.2017.

УДК 159.922

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ВПС МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД ХИРУРГИЧЕСКОГО ЛЕЧЕНИЯ

© 2017

**Киселева Мария Георгиевна**, кандидат психологических наук, медицинский психолог  
*Научный центр сердечно-сосудистой хирургии им. А.Н.Бакулева*  
(121552, Россия, Москва, Рублевское шоссе, д. 135, e-mail: [only4masha@yandex.ru](mailto:only4masha@yandex.ru))

**Аннотация.** Частота врожденных пороков сердца не имеет тенденции к снижению, однако стремительное развитие медицины позволяет существенно увеличить продолжительность и улучшить качество жизни детей с ВПС за счет кардиохирургических вмешательств в младенческом возрасте. При этом, несмотря на высокий клинический эффект кардиохирургического лечения, более 80% детей имеют задержки в психическом развитии, что делает крайне актуальным введение этапа психологической реабилитации детей с ВПС в общий лечебно-реабилитационный процесс. Под психологической реабилитацией мы понимаем систему мероприятий, направленную на восстановление и коррекцию нарушенных психических функций и состояний детей с ВПС в период хирургического лечения. В программе психологической реабилитации мы используем техники и методы психологического воздействия заимствованные из таких психотерапевтических направлений, как: Семейная терапия горя; Психотерапия детско-родительских отношений; Клиент-центрированная терапия К. Роджерса. Данная статья посвящена оценке эффективности программы психологической реабилитации детей с ВПС младенческого возраста в период хирургического лечения. Нами показано, что раннее начало реабилитационных мероприятий и включение в реабилитационный процесс ухаживающего за ребенком с ВПС лица, делает предложенную программу эффективной.

**Ключевые слова:** младенческий возраст, развитие, врожденный порок сердца.

## THE PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF INFANTS WITH CHD IN THE PERIOD OF SURGICAL TREATMENT

© 2017

**Kiseleva Maria Georgievna**, Medical psychologist, Candidate of psychology  
*Bakoulev Center for Cardiovascular Surgery*  
(121552, Russia, Moscow, Rublevskoe st 135, e-mail: [only4masha@yandex.ru](mailto:only4masha@yandex.ru))

**Abstract.** Great achievements in heart surgery have improved the outcomes for children with CHD, and increased survival rates and improved the quality of their life. Although more than 80% of infants with CHD have difficulties in psychological functioning and development. Much attention is now being placed on the psychological rehabilitation. Under psychological rehabilitation we understand the system of measures aimed at the abilitation and correction of disturbed mental functions and states of infants with CHD in the period of surgical treatment. In the program of psychological rehabilitation we use techniques and methods of psychological influence borrowed from such therapeutic areas as: Family focused grief therapy; Psychotherapy of child-parent relationship; the Client-centered therapy C. Rogers. This article focuses on the evaluation of the effectiveness of the program of psychological rehabilitation of infants with CHD in the period of surgical treatment. We have shown that early initiation of rehabilitation measures and the inclusion in the rehabilitation process caring for a child with CHD person, makes the proposed program effective.

**Keywords:** congenital heart disease, infancy, development.

Частота врожденных пороков сердца не имеет тенденции к снижению и составляет 8 случаев на 1000 живорожденных детей [1]. Стремительное развитие медицины позволяет существенно увеличить продолжительность и улучшить качество жизни детей с ВПС за счет кардиохирургических вмешательств в младенческом и раннем возрасте. При этом, несмотря на высокий клинический эффект кардиохирургического лечения, более половины детей с ВПС имеют низкие показатели психологической адаптации, а более 80% -задержки в психологическом развитии [2], что делает крайне актуальным введение этапа психологической реабилитации детей с ВПС в общий лечебно-реабилитационный процесс.

Под психологической реабилитацией мы понимаем систему мероприятий, направленную на восстановление и коррекцию нарушенных психических функций и состояний детей с ВПС в период хирургического лечения. Основной целью психологической реабилитации детей с ВПС в период хирургического лечения является преодоление отрицательных реакций со стороны психики ребенка с ВПС, связанных с болезнью и процессом лечения.

Задачами психологической реабилитации детей с ВПС в период хирургического лечения являются:

1. Компенсация нарушенных психических функций у ребенка с ВПС;
2. Формирование средовых (семейных) условий, стимулирующих развитие ребенка;
3. Психологическое обеспечение оптимальной позиции ребенка в отношении других реабилитационных мероприятий (медицинских, социальных и т.д.).

Программа психологической реабилитации включает в себя следующие объекты воздействия:

1. Ребенок с ВПС в период хирургического лечения

– путем проведения с ним нейро-и патопсихологической диагностики, диагностики развития, психокоррекционных мероприятий;

2. Семью (ухаживающее лицо) ребенка с ВПС в период хирургического лечения – путем использования психологического консультирования, психотерапии, психообразовательной работы;

3. Команду специалистов кардиохирургического стационара – путем использования психообразовательной и консультативной работы.

Основными принципами программы психологической реабилитации детей с ВПС младенческого и раннего возраста в период хирургического лечения являются: добровольность, конфиденциальность, комплексность, профессионализм, адресность, раннее начало реабилитационных действий, учет физического состояния ребенка, учет возрастных особенностей ребенка, включение максимального количества ухаживающих за ребенком лиц в процесс психологической реабилитации.

Основными этапами программы психологической реабилитации детей с ВПС младенческого и раннего возраста в период хирургического лечения являются:

Подготовительный этап - который состоит из отбора участников реабилитационной программы, их психологической диагностики; определении основных мишеней психологического воздействия. Включает 2 встречи, а также анализ психологом истории болезни и беседу психолога с лечащим врачом;

Основной этап – во время которого проводятся основные психореабилитационные мероприятия. Включает от 3-х до 7 встреч;

Заключительный этап – во время которого происходит оценка эффективности программы психологической реабилитации для каждого ее участника.

В программе психологической реабилитации мы используем техники и методы психологического воздействия заимствованные из таких психотерапевтических направлений, как:

- Семейная терапия горя (метод генограм, работа и профилактика паталогического горя, связанного с болезнью ребенка [3];

- Психотерапия детско-родительских отношений [4];  
- Клиент-центрированная терапия К. Роджерса [5].

Данное исследование проведено в 2015-2017 гг. ФГБУ «Научный центр сердечно-сосудистой хирургии им А.Н. Бакулева» РАМН

Клиническая группа состоит из 95 диад (190 чел.), в которую вошли дети с ВПС первого года жизни на стадии хирургического лечения и их матери. Средний возраст детей составил  $6,21 \pm 1,02$  месяца (минимальный возраст – 4 месяца, максимальный возраст 7 месяцев), из них 29,45% девочки.

Все пациенты из клинической группы имели сложные врожденные пороки сердца, требующие раннего и неоднократного хирургического лечения, негативно сказывающиеся на качестве жизни детей и входили в так называемую группу пороков с преимущественным сбросом справа-налево («синие пороки»).

Для оценки параметров развития детей первого года жизни с ВПС, проходивших хирургическое лечение была применена методика «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.

Анализ сравнения результатов исследования детей с ВПС первого года жизни после участия в программе в программе психологической реабилитации после хирургического лечения по модифицированной методике «Диагностика психического развития от рождения до 3-х лет» выявил статистически значимые различия в основной группе и группе сравнения и показал следующие показатели.

Уровень проявления инициативности в общении у детей первого года жизни после участия в программе психологической реабилитации из основной группы составил  $1,28 \pm 0,33$ , в группе сравнения -  $1,06 \pm 0,37$ , что статистически значимо ниже, чем в основной группе ( $U=20,000$ ,  $Z=-3,008$ ,  $p=0,004$ ).

Уровень проявления вовлеченности в общение у детей первого года жизни после участия в программе психологической реабилитации из основной группы составил  $1,82 \pm 0,43$ , в группе сравнения  $1,65 \pm 0,28$ .

Уровень проявления сосредоточения в общении у детей первого года жизни после участия в программе психологической реабилитации из основной группы составил  $2,05 \pm 0,58$ , в группе сравнения  $1,93 \pm 0,54$ .

Уровень проявления улыбки в общении у детей первого года жизни после участия в программе психологической реабилитации из основной группы составил  $1,95 \pm 0,66$ , в группе сравнения -  $1,13 \pm 0,51$ , что статистически значимо ниже, чем в основной группе ( $U=15,000$ ,  $Z=-3,288$ ,  $p=0,001$ ).

Уровень двигательного оживления в общении у детей первого года жизни после участия в программе психологической реабилитации из основной группы составил  $1,41 \pm 0,29$ , в группе сравнения  $1,33 \pm 0,49$ .

Уровень вокализации в общении у детей первого года жизни после участия в программе психологической реабилитации составил в основной группе  $1,25 \pm 0,56$ , в группе сравнения  $0,93 \pm 0,24$ , что статистически значимо ниже, чем в основной группе ( $U=12,500$ ,  $Z=-3,489$ ,  $p=0,000$ ).

Уровень представленности комплекса оживления у детей первого года жизни после участия в программе психологической реабилитации из основной группы со-

ставил  $1,45 \pm 0,69$ , в группе сравнения -  $1,13 \pm 0,24$ , что статистически значимо ниже, чем в основной группе ( $U=29,500$ ,  $Z=-2,721$ ,  $p=0,007$ ).

Ситуативно-личностная форма общения была основной у детей первого года жизни с ВПС как в основной, так и в группе сравнения.

Таким образом, после участия в программе психологической реабилитации такие параметры общения у детей с ВПС первого года жизни, как инициативность, улыбка, вокализация, комплекс оживления, в основной группе были статистически значимо выше, чем в группе сравнения. При этом все параметры общения в основной группе были выше.

Уровень развития интереса к предметам в игре у детей с ВПС первого года жизни из основной группы составил  $1,48 \pm 0,22$ , в группе сравнения -  $1,22 \pm 0,46$ , что статистически значимо ниже, чем в основной группе ( $U=29,500$ ,  $Z=-2,721$ ,  $p=0,023$ ).

Уровень эмоциональной вовлеченности в игру у детей с ВПС первого года жизни из основной группы составил  $1,69 \pm 0,55$ , в группе сравнения -  $1,52 \pm 0,49$ .

Уровень развития познавательных действий в игре у детей с ВПС первого года жизни из основной группы составил  $3,28 \pm 0,46$ , в группе сравнения -  $3,01 \pm 0,45$ .

В обеих группах преобладали зрительные и оральные действия с предметами. В обеих группах преобладали неспецифические и ориентировочно-исследовательские виды действий с предметами.

Уровень развития познавательной активности в игре у детей с ВПС первого года жизни из основной группы составил  $2,15 \pm 0,61$ , в группе сравнения -  $1,93 \pm 0,54$ , что статистически значимо ниже, чем в основной группе ( $U=25,000$ ,  $Z=-2,989$ ,  $p=0,011$ ).

Уровень представленности ориентации на мать у детей с ВПС первого года жизни из основной группы составил  $2,11 \pm 0,48$ , в группе сравнения  $1,93 \pm 0,36$  что статистически значимо ниже, чем в основной группе ( $U=30,500$ ,  $Z=-2,340$ ,  $p=0,027$ ).

Уровень представленности зрительного слежения за матерью у детей с ВПС первого года жизни из основной группы составил  $1,82 \pm 0,64$ , в группе сравнения -  $1,63 \pm 0,52$ , что статистически значимо ниже, чем в основной группе ( $U=27,500$ ,  $Z=-2,766$ ,  $p=0,016$ ). Уровень представленности негативной реакции на удаление матери (разлука с матерью) у детей с ВПС первого года жизни из основной группы составил  $2,01 \pm 0,31$ , в группе сравнения -  $1,93 \pm 0,44$ .

Таким образом, после участия в программе психологической реабилитации такие параметры игры у детей с ВПС первого года жизни, как интерес к предметам и познавательная активность, в основной группе были статистически значимо выше, чем в группе сравнения. При этом все параметры общения в основной группе были выше.

Таким образом, после участия в программе психологической реабилитации такие параметры привязанности у детей с ВПС первого года жизни, ориентация на мать, визуальное слежение за матерью, в основной группе были статистически значимо выше, чем в группе сравнения. При этом все параметры общения в основной группе были выше.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 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 youth. 2005;14:600-7.
2. Levert EM, Helbing WA, Dulfer K, van Domburg RT, Utens EM. Psychosocial needs of children undergoing an invasive procedure for a CHD and their parents. Cardiol Young, 2016.
3. 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.



4. Lieberman A F, Van Horn P, Psychotherapy with infants and young children// New York:The Guilford Press; 2011. pp. 100-138.

5. Роджерс К., Клиентцентрированная терапия, М.: Рефл-бук, 1997.

*Статья поступила в редакцию 27.06.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 612.812 + 159.9.072

## СТРУКТУРА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТАЖА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2017

**Кондратьева Ольга Генриховна**, кандидат биологических наук,  
доцент кафедры общей биологии и физиологии  
*Башкирский государственный университет*

(450076, Россия, Уфа, ул. Заки Валиди, 32, e-mail: ogkondratieva@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье приведены результаты исследования структуры синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) у педагогов. Экспериментальную выборку составили 419 педагогов общеобразовательных школ г. Уфы (335 женщин и 94 мужчины). Для статистической обработки использовали описательную статистику, сравнительный анализ средних значений. Определили, что у педагогов выше уровень сформированности фазы напряжения синдрома эмоционального выгорания. Среди часто формирующихся симптомов СЭВ следует отметить следующие: «Переживание социального стресса», «Неудовлетворенность собой», «Загнанность в клетку»; «Тревога и депрессия»; «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»; «Психосоматические и вегетативные нарушения». Результаты исследования позволяют утверждать, что в группе педагогов со стажем педагогической деятельности 6-10 лет наиболее высокий уровень сформированности фаз напряжения, резистенции и истощения. Также, в данной стажевой группе достоверно выше уровень сформированности следующих симптомов «Загнанность в клетку», «Тревога и депрессия», «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «Эмоциональный дефицит» и «Эмоциональная отстраненность», «Личностная отстраненность». В группе педагогов со стажем педагогической деятельности 16-20 лет достоверно выше уровень сформированности симптомов «Эмоционально-нравственная дезориентация» и «Личностная отстраненность». Результаты исследования позволяют утверждать, что наиболее подверженными формированию отдельных симптомов СЭВ являются педагоги со стажем педагогической деятельности 6-10 и 16-20 лет. Полученные результаты свидетельствуют о существовании принципиальной возможности прогнозирования напряженности фаз и симптомов СЭВ, в зависимости от стажа педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, уровень сформированности симптомов и фаз, стаж педагогической деятельности, стажевые группы.

## INFLUENCE OF MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION ON THE LEVEL OF FORMATION OF THE SYNDROME OF EMOTIONAL BURNING OUT AT TEACHERS

© 2017

**Kondratieva Olga Genrikhovna**, Candidate of Biology, associate professor  
of human physiology and zoology, *Bashkir State University*  
(450076, Russia, Ufa, Zacky Validi St., 32, e-mail: ogkondratieva@yandex.ru)

**Abstract.** In the article the results of studies of the mechanisms of psychological protection of teachers with the burnout syndrome (EBS). The experimental sample consisted of 419 teachers of secondary schools of Ufa (335 women and 94 men). For statistical processing was used descriptive statistics, comparative analysis of average values. It was determined that educators have a higher level of the phase of stress of the syndrome of emotional burnout. Among the often emerging symptoms of EBS, the following should be noted: "Experiencing Social Stress", "Dissatisfaction with Self"; "Fate in the cage"; "Anxiety and Depression"; "Inadequate selective emotional response"; "Psychosomatic and vegetative disorders." The results of the research make it possible to assert that the highest level of the formation of the phases of tension, resistance and exhaustion is in the group of teachers with an experience of pedagogical activity of 6-10 years. Also, in this trainee group, the level of formation of the following symptoms is significantly higher: "Exile to the cage", "Anxiety and depression", "Inadequate selective emotional response", "Emotional deficiency" and "Emotional detachment", "Personal detachment". In the group of teachers with the experience of pedagogical activity of 16-20 years, the level of the formation of the symptoms "Emotional-moral disorientation" and "Personal detachment" is significantly higher. The results of the study make it possible to state that the most susceptible to the formation of individual symptoms of EBS are teachers with an experience of pedagogical activity of 6-10 and 16-20 years. The obtained results testify to the existence of the principal possibility of predicting the intensity of the phases and symptoms of EBS, depending on the length of pedagogical activity.

**Keywords:** emotional burnout syndrome, level of symptoms and phases formation, experience of pedagogical activity, trainee groups.

В современной литературе насчитываются сотни работ, посвященных различным аспектам проявления стресса в профессиональной жизни, описанию многообразия факторов, форм и негативных последствий стресса (Бодров, 2000; Леонова, 2004; Дикая, 2014). Стрессовые ситуации характерны не только для деятельности экстремального характера, но и для «обычных» профессий. Исследователями уделяется большое внимание особенностям условий труда персонала, интенсивности рабочих нагрузок. (Касл, 1995; Дикая, 2008; Мотовилова, 2009). В развитии стресса выделяют факторы психологической и социальной природы, Индивидуальный жизненный опыт, особенности нервно-психического реагирования, а также особенности групповых и организационных взаимодействий в профессиональной деятельности конкретного человека определяют степень выраженности и своеобразия проявлений стресса. (Китаев-Смык, 1983; Водопьянова, 2003; Бодров, 2006; Башкатов, Кондратьева, 2016).

В своей профессиональной деятельности педагог сталкивается с различными по интенсивности и содер-

жанию стресс-факторами, которые влияют на актуальную систему взаимодействия личности и ее окружения (Васильева И.Л., Кондратьева О.Г., 2013). Это могут быть ежедневные стрессовые события, связанные с условиями работы, объемом рабочих нагрузок, наличием профессиональных конфликтов (, N. Bolger, J. Eckenrode, 1989)

Стресс-факторы, влияющие на педагога можно условно классифицировать следующим образом:

- 1) факторы стресса повседневной жизни;
- 2) стресс-факторы, связанные с выполнением какой-либо профессиональной задачи (трудноразрешимая задача, оценка со стороны администрации и коллег, индивидуальный стиль деятельности);
- 3) факторы, связанные с социальным воздействием (повышенное психоэмоциональное напряжение, условия жесткого дефицита времени);
- 4) факторы, связанные с личностными особенностями педагога.

Накопление отрицательных эмоций без необходимой «внутренней» разрядки вызывает состояние эмоцио-

нального, умственного истощения, физического утомления, так называемый «синдром эмоционального выгорания» (Бойко, 1996).

Синдром эмоционального выгорания выражается в физиологических и психических реакциях в ответ на стресс-факторы профессиональной деятельности в системе профессий «человек-человек» (Кондратьева, Садовников, 2017).

Целью нашего исследования являлось определение влияния стажа профессиональной деятельности педагогов на структуру синдрома эмоционального выгорания.

Для достижения цели исследования использовались методика - опросник Бойко В.В., позволяющий определить уровень сформированности фаз и симптомов синдрома эмоционального выгорания; (Райгородский, 1999).

Для статистической обработки полученных результатов применили описательную статистику, t-критерий Стьюдента. В исследовании приняли участие 419 педагогов общеобразовательных школ г. Уфы, из них 335 женщин (средний возраст 42,81±10,52 лет) и 94 мужчины (средний возраст 49,21±11,96 лет). Были выделены шесть стажевых групп педагогов: I группа – педагоги со стажем педагогической деятельности до 5 лет (N=113), II группа – 6-10 лет (N=86), III – 11-15 лет (N=71), IV – 16-20 лет (N=76), V – 21-25 лет (N=19), VI группа более 25 лет (N=54).

В таблице 1 представлено процентное соотношение педагогов со сформировавшимися симптома и фазами синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) в общей выборке.

Таблица 1. - Распределение сформировавшихся симптомов и фаз синдрома эмоционального выгорания в выборке педагогов (n=419)

Симптомы синдрома эмоционального выгорания	Абс. число (чел.)	% к общей численности выборки
Фаза напряжения (ФН)	187	44,6%
Переживание социального стресса (ПСС)	216	51,6%
Неудовлетворенность собой (НС)	159	37,9%
Загнанность в клетку (ЗК)	144	34,4%
Тревога и депрессия (ТД)	138	32,9%
Фаза резистенции (ФР)	88	21,0%
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (НИЭР)	99	23,6%
Эмоционально-нравственная дезориентация (ЭНД)	53	12,6%
Расширение сферы экономики эмоций (РСЭЭ)	64	15,3%
Редукция профессиональных обязанностей (РПО)	76	18,1%
Фаза истощения (ФИ)	40	9,5%
Эмоциональный дефицит (ЭД)	47	11,2%
Эмоциональная отстраненность (ЭО)	17	4,1%
Личностная отстраненность (ЛО)	25	5,9%
Психосоматические и вегетативные нарушения (ПСВН)	82	19,6%

Из данных таблицы 1 следует, что у 44,6% педагогов сформирована фаза напряжения СЭВ, у 21% - фаза резистенции, у 9,5% - фаза истощения. Среди часто формирующихся симптомов СЭВ следует отметить следующие: ПСС – 51,6%; НС – 37,9%; ЗК – 34,4%; ТД – 32,9%; НИЭР – 23,6%; ПСВН – 19,6%.

Таблица 2. – Распределение педагогов со сформировавшимися фазами СЭВ в процентном соотношении от численности данной стажевой группы

Сформированная фаза СЭВ	I группа (N=113)	II группа (N=86)	III группа (N=71)	IV группа (N=76)	V группа (N=19)	VI группа (N=54)
Фаза напряжения	46,3%	68,4%	34,2%	56,3%	40,7%	42,5%
Фаза резистенции	25,9%	47,4%	18,4%	30,9%	9,3%	18,6%
Фаза истощения	11,1%	31,6%	3,9%	8,5%	5,8%	12,4%

Данные таблицы 2 позволяют определить стажевые группы педагогов со сформированными фазами СЭВ. В частности, фаза напряжения чаще формируется у педагогов со стажем педагогической деятельности 6-10 лет и 16-20 лет; фаза резистенции – у педагогов со стажем 6-10 и 16-20 лет; фаза истощения – 6-10 и более 25 лет.

У педагогов I стажевой группы чаще формируются

следующие симптомы СЭВ: ПСС (51,9%), НИЭР (59,3%); II группы – ПСС и ТД (по 68,4%), НС и ЗК (по 63,2%), НИЭР (57,9%); в III группе – ПСС (43,7%), ТД (34,2%); в IV группе – ПСС (56,3%), НС (42,3%); в V группе – ПСС (48,8%), НС и ЗК (по 34,9%); в VI группе – ПСС (57,9%), ЗК (38,1%).

Симптом «Психосоматические и вегетативные нарушения» сформирован у 42,1% педагогов со стажем 6-10 лет, 20,4% - со стажем более 25 лет.

В таблице 3 приведены результаты определения средних значений и стандартных отклонений показателей сформированности фаз и симптомов СЭВ у педагогов с различным стажем педагогической деятельности по группам.

Таблица 3. - Средние значения и стандартные отклонения (M±m) показателей сформированности фаз и симптомов СЭВ у педагогов с различным стажем педагогической деятельности (баллы)

Симптомы и фазы СЭВ	I группа (N=113)	II группа (N=86)	III группа (N=71)	IV группа (N=76)	V группа (N=19)	VI группа (N=54)
ФН	60,41±23,45	71,95±24,60	58,38±17,13	63,24±13,23	59,86±15,42	63,01±18,71
ПСС	17,83±3,54	18,79±6,12	15,38±4,95	17,56±4,02	16,43±4,29	18,22±5,31
НС	14,69±5,25	16,89±6,01	14,38±4,68	15,62±3,37	14,73±5,43	15,17±5,49
ЗК	13,72±6,19	17,05±6,25	13,72±4,85	14,80±3,43	14,58±4,26	14,99±5,49
ТД	14,17±8,39	19,21±9,34	14,70±5,11	16,17±4,14	14,03±4,08	14,38±5,73
ФР	51,13±16,10	54,58±13,81	48,32±13,15	56,15±11,92	51,97±9,62	51,56±14,50
НИЭР	15,46±9,39	16,32±3,87	13,43±3,67	14,07±2,94	13,97±3,19	13,69±4,04
ЭНД	11,22±3,99	12,16±4,21	11,80±4,05	14,38±2,76	13,09±2,96	12,41±3,51
РСЭЭ	12,80±4,98	14,05±5,84	11,91±5,74	13,70±3,43	12,07±3,09	12,8±4,11
РПО	12,59±4,489	12,11±4,18	11,41±4,22	13,86±5,06	12,72±3,87	12,60±5,83
ФИ	39,39±15,89	56,15±11,92	38,47±14,99	44,54±13,66	36,56±13,41	41,08±16,84
ЭД	10,61±4,64	14,26±5,42	10,91±4,63	11,89±4,31	10,00±3,42	11,01±4,31
ЭО	9,57±4,07	12,53±6,26	9,33±4,22	10,70±3,31	9,24±4,14	9,64±4,34
ЛО	8,78±4,30	8,26±4,58	9,09±4,21	10,73±3,59	8,97±4,69	9,51±5,14
ПСВН	10,43±5,48	12,05±6,86	9,42±4,96	11,21±4,70	8,72±4,98	10,64±5,44

Наиболее высокий уровень сформированности фазы напряжения наблюдается в группе педагогов со стажем педагогической деятельности 6-10 лет (M±m=71,95±24,60); фазы резистенции – в группе со стажем 6-10 лет (M±m=54,58±15,81) и 16-20 лет (56,15±11,92); фазы истощения - в группе со стажем 6-10 лет (M±m=56,15±11,92).

Сравнительный анализ данных таблицы 3, проведенный с применением t-критерия Стьюдента для сравнения средних значений представлен в таблицах 4-6.

Таблица 4. - Влияние стажа педагогической деятельности на уровень сформированности симптомов фазы напряжения СЭВ (p-level)

Сравниваемые группы		M1	M2	t-value	df	p
ФН	VI и II	60,99	71,95	-2,19	130	0,030
	IV и II	63,24	71,95	-2,08	88	0,041
	III и II	58,38	71,95	-2,81	93	0,006
ПСС	VI и III	17,66	15,58	2,734	187	0,007
	IV и III	17,56	15,58	2,66	145	0,009
	III и II	15,58	18,79	-2,41	93	0,018
ЗК	III и I	15,58	17,85	-2,45	128	0,015
	V и II	14,58	17,05	-2,09	103	0,039
	IV и II	14,80	17,05	-2,09	88	0,039
ТД	III и II	13,72	17,05	-2,52	93	0,013
	II и I	17,05	13,72	2,01	71	0,048
	VI и II	13,9	19,21	-3,36	130	0,001
ТД	V и II	14,03	19,21	-3,79	103	0,001
	IV и II	16,17	19,21	-2,1	88	0,039
	III и II	14,7	19,21	-2,86	93	0,005
II и I	19,21	14,17	2,19	71	0,032	

По данным таблицы 4 достоверно ниже уровень сформированности ПСС (15,58±4,95) в III стажевой группе, чем в I, II, IV и VI группах.

Симптом «Загнанность в клетку» (17,05±6,25) выше сформирован во II группе, чем в I, III, IV и V стажевых группах. Симптом «Тревога и депрессия» значительно выше сформирован во II группе (17,05±6,25), чем в других стажевых группах.

По данным таблицы 5 достоверно выше уровень сформированности симптома НИЭР (16,32±3,87) во II стажевой группе, чем в III, IV, V и VI группах. Симптом «Эмоционально-нравственная дезориентация» (14,38±2,76) выше сформирован во IV группе, чем в других стажевых группах.

Таблица 5. - Влияние стажа педагогической деятельности на уровень сформированности симптомов фазы резистенции СЭВ (p-level)

Сравниваемые группы		M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	t-value	df	p
Фазы и симптомы СЭВ	Стажевые группы					
ФР	VI и IV	50,46	56,15	-2,70	182	0,008
	V и IV	51,97	56,15	-2,44	155	0,016
НИЭР	VI II	13,62	16,32	-2,78	130	0,006
	V II	13,97	16,32	-2,79	103	0,006
	IV II	14,07	16,32	-2,76	88	0,007
	III II	13,43	16,32	-3,03	93	0,003
ЭНД	VI IV	11,97	14,38	-4,44	182	0,001
	V IV	13,09	14,38	-2,79	155	0,006
	IV III	14,38	11,80	4,48	145	0,000
	IV II	14,38	12,16	2,76	88	0,007
	IV I	14,38	11,22	5,22	123	0,001
РСЭЭ	V IV	12,07	13,70	-3,14	155	0,002
	V II	12,07	14,05	-2,10	103	0,038
РПО	V III	12,72	11,41	2,06	160	0,041
	IV III	13,86	11,41	3,20	145	0,002

По данным таблицы 6 достоверно во II стажевой группе выше уровень сформированности симптома «Эмоциональный дефицит» (14,26±5,42), симптома «Эмоциональная отстраненность» (12,53±6,26), чем в других стажевых группах. Уровень сформированности симптома «Личностная отстраненность» (10,73±3,59) достоверно выше, чем в других стажевых группах. У педагогов со стажем педагогической деятельности 21-25 лет уровень сформированности симптома «Психосоматические и вегетативные нарушения» (8,72±4,98) достоверно ниже, чем в II, IV и VI стажевых группах.

Таблица 6. - Влияние стажа педагогической деятельности на уровень сформированности симптомов фазы истощения СЭВ (p-level)

Сравниваемые группы		M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	t-value	df	p
Фазы и симптомы СЭВ	Стажевые группы					
ФИ	VI и IV	50,46	56,15	-2,70	182	0,008
	V и IV	51,97	56,15	-2,44	155	0,016
	IV и III	56,15	48,32	3,78	145	0,001
	IV и I	56,15	51,15	2,00	123	0,048
ЭД	VI II	10,81	14,26	-2,97	130	0,004
	V II	10,00	14,26	-4,37	103	0,001
	IV II	11,89	14,26	-2,02	88	0,047
	III II	10,91	14,26	-2,73	93	0,008
ЭО	II и I	14,26	10,61	2,82	71	0,006
	VI II	9,33	12,53	-2,76	130	0,002
	V II	9,24	12,53	-2,83	103	0,006
	III II	9,33	12,53	-2,66	93	0,009
ЛО	II и I	12,53	9,57	2,34	71	0,022
	VI и IV	9,19	10,73	-2,18	182	0,031
	V и IV	8,97	10,73	-2,61	155	0,010
	IV и III	10,73	9,09	2,54	145	0,012
	IV и II	10,73	8,26	2,51	88	0,014
ПСВН	IV и I	10,73	8,78	2,77	123	0,007
	VI и V	10,27	8,72	2,05	197	0,042
	V и IV	8,72	11,21	-3,20	155	0,002
	V и II	8,72	12,1	-2,45	103	0,016

Результаты исследования позволяют утверждать, что в группе педагогов со стажем педагогической деятельности 6-10 лет наиболее высокий уровень сформированности фаз напряжения, резистенции и истощения. Также, в данной стажевой группе достоверно выше уровень сформированности следующих симптомов «Загнанность в клетку», «Тревога и депрессия», «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «Эмоциональный дефицит» и «Эмоциональная отстраненность», «Личностная отстраненность». В группе педагогов со стажем педагогической деятельности 16-20 лет достоверно выше уровень сформированности симптомов «Эмоционально-нравственная дезориентация» и «Личностная отстраненность».

Результаты исследования позволяют утверждать, что наиболее подверженными формированию отдельных симптомов СЭВ являются педагоги со стажем педагоги-

ческой деятельности 6-10 и 16-20 лет.

Полученные результаты свидетельствуют о существовании принципиальной возможности прогнозирования напряженности фаз и симптомов СЭВ, в зависимости от стажа педагогической деятельности.

**Область применения.** Выявленные закономерности имеют значение для психофизиологии, педагогической психологии. Установлены зависимости между уровнем напряженности фаз синдрома эмоционального выгорания и стажем педагогической деятельности. Практическая значимость полученных в результате исследования данных заключается в целесообразности проведения профилактических мероприятий с определенными группами педагогов, принимая во внимание стаж педагогической деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса и теоретические подходы к его изучению // Психологический журнал. - 2006. - Т. 27. - №1. - С. 122-133.

2. Леонова, А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. - 2004. - т.25. - № 2. - С. 75 - 85.

3. Дикая, Л.Г. Личность профессионала в современном мире - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. - 942 с.

4. Касл, С.В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / Под ред. А.Б. Леоновой, О.Н. Чернышевой. - М.: «Радикс», 1995. - 448 с.

5. Дикая, Л.Г. Профессиональная адаптация к стрессогенным факторам глобализации и сохранение профессионального здоровья // Здоровье нации - основа процветания России: материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума. - М., 2008. - Т. №2. - С. 44-46.

6. Мотовилина, И.А. Инновативная диспозиционная система и профессиональный стресс. // Психология психических состояний. Сборник статей / Под ред. О.А. Прохорова. Выпуск 7. - Казань: изд-во КГУ, 2009.

7. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса - М.: Наука, 1983. - 368 с.

8. Водолянова, Н.Е. Синдром «выгорания» в профессиях «человек-человек»: Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности - СПб.: Речь, 2003. - С. 276-282

9. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности - М.: PerSe. - 2001. - 511 с.

10. Кондратьева О.Г., Башкатов С.А. Влияние свойств нервной системы на функционирование механизмов психологической защиты (на примере педагогов общеобразовательных школ) // Вестник Южно-Уральского государственного университета, Том 9, №3, 2016. - С. 24-35.

11. Kondratieva O.G., Vasilieva I.L. Features of forming the syndrome of «burnout» in the process of pedagogical activity // International Journal of Experimental Education. - Moscow, №5. 2013. - P. 33-35

12. Bolger N., DeLongis A., Kessler R., Schilling E. Effects of Daily Stress on Negative Mood // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. № 5. P. 808-818.

13. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 160 с.

14. Кондратьева О.Г., Садовников А.С. Влияние механизмов психологической защиты на уровень сформированности синдрома эмоционального выгорания у педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т.6. №1 (18). - С. 283-285.

15. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие.- Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 2001. - 672 с.

Статья поступила в редакцию 30.07.2017.

Статья принята к публикации 25.09.2017.

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
В ПЕРИОД ВЫБОРА ПРОФЕССИИ**

© 2017

**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)

**Васюра Светлана Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии  
*Удмуртский государственный университет*  
(426034, Россия, Ижевск, улица Университетская, д. 1, e-mail: vasyura@inbox.ru)

**Корнильцева Елена Геннадьевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры прикладной социологии  
*Уральский государственный экономический университет*  
(620144, Россия, Екатеринбург, улица 8-е Марта, 62, e-mail: kornilceva.e@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье обсуждаются результаты апробации программы тренинга для старшеклассников «Я и мое будущее», направленного на развитие личностной перспективы в период выбора профессии. В данной программе сделан акцент на создание условий для развития у старших школьников представлений о своем будущем через укрепление существующих и создание новых жизненных ориентиров на основе обретения и осознания своей идентичности, принятие своего прошлого как части жизненного пути. Реализация цели осуществлялась посредством развития способности прогнозирования временной перспективы, осознания ее компонентов и жизненных стратегий, а также через рефлексию условий, необходимых для реального осуществления запланированных событий; повышение уровня самооценки, самопринятия в структуре самоотношения старшеклассника; развития креативности восприятия окружающего мира и возможностей самореализации в нем. Апробация программы тренинга осуществлялась в форме формирующего эксперимента по плану одной группы с предварительным и итоговым тестированием. Для обработки эмпирических данных использовались методы математической статистики, в том числе Т-критерий Вилкоксона. В результате прохождения тренинга «Я и мое будущее» у участников произошли изменения временной перспективы и мотивы профессионального выбора, о чем свидетельствуют значимые сдвиги по многим шкалам методик диагностики.

**Ключевые слова:** развитие личности, психология времени, профессиональное самоопределение старшеклассников, личностная перспектива, временная направленность личности, мотивы выбора профессии, событийность времени жизни, психологическое время, ориентация на будущее.

**DEVELOPMENT PERSONAL PERSPECTIVES OF HIGH SCHOOL STUDENTS  
IN THE PERIOD OF VOCATIONAL CHOICE**

© 2017

**Kuzmina Olga Victorovna**, candidate of psychology sciences, associate professor  
of the Applied Sociology Department  
*Ural State Economic University*

(620144, Russia, Ekaterinburg, 8 Marta St, 62, e-mail: kuzminaov@yandex.ru)

**Vasyura Svetlana Aleksandrovna**, candidate of psychology sciences, associate professor,  
Chair of General Psychology  
*Udmurt State University*

(426034, Russia, Izhevsk, Universitetskaya St., 1, e-mail: vasyura@inbox.ru)

**Korniltseva Elena Gennadevna**, candidate of philosophical sciences, associate professor  
of the Applied Sociology Department  
*Ural State Economic University*

(620144, Russia, Ekaterinburg, 8 Marta St, 62, e-mail: kornilceva.e@yandex.ru)

**Abstract.** The results of testing training program for the students of high classes “I and my future” are discussed in the article, aimed at the development of personal prospects in the period of vocational choice. This program focuses on creating conditions for the development of the senior pupils ideas about their future through strengthening existing and establishing new benchmarks in life through gaining and understanding their identity, embracing your past as part of life’s journey. The realization of the goal was carried out through the development of the forecasting capability of temporal perspective, understanding its components and life goals, as well as through reflection on the conditions necessary for the actual implementation of scheduled events; increasing the level of self-worth, self-acceptance in the structure of the self-evaluation of the student; the development of creativity, perception of the world and opportunities in it. Testing of the training program took the form of the formative experiment according to the plan, one group with pre-and final testing. We used methods of mathematical statistics, including T-Wilcoxon test for processing the empirical data. The participants have changed over time and the motives of professional choice, as evidenced by significant changes on many scales of methods of diagnostics in the result of training “Me and my future”

**Keywords:** personality development, the psychology of time, professional self-determination of pupils, personal perspective, temporal orientation of the personality, motives of choice of profession, the eventfulness of the life time, psychological time orientation for the future.

В современном обществе человек не может быть успешным и конкурентоспособным без осознанного отношения ко времени своей жизни, без сознательного ее проектирования, проявляющегося в наличии стратегии. Определение собственного места в мире, построение долгосрочной перспективы, обретение собственной идентификации - всегда остается актуальной проблемой для человека.

В условиях неуклонного роста мобильности общества, изменений динамики отношения к настоящему, прошлому, будущему актуализируется проблема лич-

ностной перспективы старшеклассников, осуществляющих выбор профессии. В качестве значимой характеристики временная перспектива является одним из критериев личностного развития и благополучия (К.А. Абульханова-Славская, К.А. Березина, Н.Н. Толстых, О.В. Кузьмина и др.) [1; 2; 3; 4].

Практическая актуальность исследования личностной перспективы старших школьников задается современной ситуацией в сфере образования. Старшеклассники находятся в ситуации первичного выбора профессии, когда отчетливо проявляется связь

между проектированием будущего с опорой на настоящее и на имеющийся опыт. Их профессиональный выбор в значительной степени зависит от сформированных представлений о собственном прошлом и будущем, существующих в каждом моменте настоящего.

Феномен временной перспективы личности привлекает представителей ряда наук: философии, социологии, психологии, педагогики и др. В психологической науке пока отсутствует теоретическое единство в подходах к изучению временной перспективы личности. В рамках исследований временных взаимоотношений человека с миром психологами используются такие понятия как временная перспектива, временная трансспектива, личностная организация времени жизни и пр. (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, А.А. Кроник, Е.И. Головаха и др.) [1; 5; 6]. Различны модели временной перспективы личности, разрабатываемые в рамках субъектно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова и др.) [7], конкретно-исторического подхода к изучению личности (Н.Н. Толстых) [1], теории психологического пространства и временной перспективы (К. Левин) [8] и др.

К. Левин рассматривал временную перспективу как общий взгляд индивида на свое психологическое будущее и прошлое, существующие в настоящем [8]. В нашем исследовании под временной перспективой мы понимаем видение личностью событий собственной жизни, их представление в определенной временной отнесенности и последовательности. Временная перспектива оказывает существенное влияние на формирование активной жизненной позиции и на веру в свои силы.

Обобщенный анализ современного состояния этой проблемы в зарубежной и отечественной психологии представлен в работе И.А. Ральниковой [9]. Данная проблема в последние годы рассматривалась в ряде аспектов, в частности, развития временной компетентности личности [10]. Васюра С.А. и Иголевиц Н.И. разработали модель психолого-педагогической поддержки развития временной трансспективы школьников подросткового возраста [11].

На сегодняшний день недостаточно разработаны вопросы развития личностной перспективы в период выбора профессии и факторов, его определяющих. Таким образом, существует противоречие между актуальностью исследования развития личностной перспективы у старшеклассников, с одной стороны, и недостаточной изученностью, с другой.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что, несмотря на широкий спектр изучаемых вопросов, связанных с самоопределением старшеклассников, для психологов, педагогов, родителей остается открытым вопрос выбора приемов развития психологической перспективы у школьников. Для решения данной проблемы нами была разработана и апробирована программа тренинга «Я и мое будущее», которая может быть использована в практической деятельности педагогами-психологами и в групповой работе со старшеклассниками.

Апробация программы тренинга осуществлялась в виде формирующего эксперимента по плану одной группы с предварительным и итоговым тестированием. В качестве испытуемых в исследовании приняли участие школьники десятих классов МОУ СОШ № 32 г. Краснотурьинска Свердловской области. Общее количество участвующих в психологической диагностике составило 40 человек, с которыми была проведена работа в форме психологического просвещения по вопросам временной перспективы личности. Для работы в тренинговой группе были приглашены 12 старшеклассников, имеющих проблемы с осознанием своего будущего и отношением к нему. Учащиеся данного возраста были взяты не случайно, а в связи с тем, что в этот период старшеклассники осуществляют один из первых в жизни серьезных и социально значимых поступков – выбор профессионального пути.

Исследование было проведено в небольшом городе областного подчинения с населением около 61 тысячи человек. В связи с относительно локальной изольностью среды и инфраструктурой малого города, отдаленностью высших учебных заведений школьники испытывают дополнительные трудности в построении жизненной перспективы и осознании профессионального пути.

Для диагностики временной перспективы и мотивов выбора профессии были использованы следующие методики: «Опросник временной перспективы» (Ф. Зимбардо, адаптация А. Сырцова) [12]; методика «Диагностика отношения к прошлому, настоящему и будущему» (А. М. Прихожан) [13]; методика «Индивидуальная каузометрия» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник) [5]; опросник «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова [13]; «Методика определения основных мотивов выбора профессии» (Е.М. Павлютенков)[13]; «Опросник для выявления мотивов профессионального выбора» (А.В. Тихомиров) [14]. Диагностические процедуры проводились в индивидуальной и групповой формах. Статистическая обработка данных осуществлялась с применением описательной статистики, непараметрического Т-критерия Вилкоксона предназначенного для зависимых выборок.

Целевая направленность тренинга «Я и мое будущее» заключалась в создании условий для развития у старшеклассников представлений о своем будущем через укрепление существующих и создание новых жизненных ориентиров, принятие своего прошлого как части жизненного пути. Реализация цели осуществлялась посредством развития способности прогнозирования временной перспективы, осознания ее компонентов и жизненных целей, а также через рефлексию условий, необходимых для реального осуществления запланированных событий; повышение уровня самооценки, самопринятия в структуре самоотношения старшеклассника; развития креативности восприятия окружающего мира и возможностей самореализации в нем.

Таблица 1 – Перечень модулей тренинга «Я и мое будущее»

Номер	Название модулей и разделов тренинга
1	Введение в тренинг
1.1	Приветствие, постановка цели, формулирование задач
1.2	Принятие правил
2	Осознание относительности времени
2.1.	Определение особенностей индивидуального переживания времени
2.2.	Исследование взаимосвязи прошлого, настоящего, будущего
3	Событийность времени жизни
3.1	Осознание единства пространственной, временной и эмоциональной жизненных сфер
3.2	Проектирование субъективной картины жизненного пути и психологического времени личности
3.3	Характеристика временной диспозиции и особенности принятия решений в зависимости от временной децентрации
3.4	Оценка достоинств и недостатков в ситуациях выбора профессии
4	Рефлексия субъективного отношения к событиям
4.1	Осознание влияния отношения к прошлому опыту на принятие решений в настоящем
4.2	Влияние временных перспектив на активность, принятие решений, поведение, формирующих будущее
4.3	Осмысление собственных ценностей, желаний и возможностей в рамках профессионального становления
5	Ориентация на будущее
5.1	Техники долгосрочного планирования (на примере профессионального развития)
5.2	Рефлексия способов преодоления внутренних и внешних трудностей при достижении цели
6	Сбалансированная временная перспектива
6.1	Удовлетворенность жизнью как предпосылка для постановки новых задач
6.2	Структуризация будущего как наполненность событиями настоящего (на примере профессионального становления)

Формирование тренинговой группы осуществлялось согласно принципу добровольности. В тренинге приняли участие старше школьники, имеющие невысокие оценки по выполненным методикам, и проявившие желание заниматься. В частности, согласно результатам, полученным с помощью «Опросника временной перспективы», у данных старшеклассников дисгармоничная перспектива: низкие показатели по шкале «Будущее» и высокие по шкалам «Негативное прошлое», «Фаталистическое настоящее». Они не уверены в своем будущем, у них отсутствует опора на настоящее. Эти подростки не считают, что их действия в настоящем или прошлом способны повлиять на будущую жизнь. Школьники - участники тренинга - первоначально заявляли об удовлетворенности своей настоящей жизнью и полагали, что к лучшему она не изменится. Выбор профессии они совершают по «родительскому сценарию», положив в основу чужой опыт, или опираясь на принцип компенсаторности, пытаясь компенсировать «дефекты» своего развития. Выбор профессии они также осуществляют в результате давления, критики, оценки со стороны окружающих.

Тренинг «Я и мое будущее» рассчитан на 24 часа, схематично его программа представлена в виде модулей и разделов (таблица 1).

В процессе тренинга у старшеклассников осуществлялось сознательное и бессознательное реструктурирование субъективного отношения ко времени, границ временного сознания в рамках профессионального роста. При разработке программы мы опирались на концептуальные идеи Л.Б. Шнейдер о личностно-сценарном построении жизнедеятельности [15]. Осознание своего выбора профессии старшеклассники осуществляли путем инициации смысла- и целеполагания в процессе сценарного построения жизнедеятельности, создания образов желаемого будущего. Содержание упражнений выстраивалось в соответствии с психологическими механизмами идентификации, интериоризации и рефлексии.

Следует отметить, что в ходе формирующего эксперимента не зафиксировано побочных факторов, которые могли бы повлиять на его результаты (старшеклассники не принимали участия в других тренингах или каких-то дополнительных развивающих занятиях). Сравнительные результаты диагностики «до» и «после» прохождения тренинга представлены в таблице 2.

Таблица 2– Статистически значимые сдвиги в выраженности показателей временной перспективы и мотивов выбора профессии у старшеклассников до и после тренинга

Название методик	Шкалы методик	T-критерий Вилкоксона	Показатели		Уровень значимости
			До тренинга	после тренинга	
Опросник временной перспективы	Негативное прошлое	-3,500	2	0	0,01
	Будущее	2,828	0	4	0,012
Диагностика отношения к прошл., настоящему и будущ.	II уровень*	2,972	0	20	0,013
Методика индивидуальной клаузометрии	Работа и учеба	3,127	0	6	0,013
Опросник мотивов выбора профессии	Внутренние социально-значимые мотивы	2,828	0	18	0,013
	Внешние положительные мотивы	3,051	1	21	0,01
Методика определения основных мотивов выбора профессии	Моральные мотивы	3,051	0	16	0,012
Опросник для выявления мотивов профессионального выбора	Свободный мотив	3,413	0	15	0,01
	Консультационный мотив	3,557	0	17	0,01

Примечание: \* - II уровень представляет собой достаточно реалистичное и вместе с тем оптимистичное представление о прошлом и будущем, согласованность представлений и соотносится социально-психологическому нормативу.

Как видно из таблицы 2, в результате прохождения тренинга у участников произошли изменения во временной перспективе и мотивах профессионального выбора, о чем свидетельствуют значимые сдвиги по многим шкалам методик диагностики. Опираясь на результаты диагностики с помощью «Опросника временной перспективы», можно констатировать, что у старшеклассников изменилось отношение к своему прошлому. В своем прошлом школьники увидели больше позитивных моментов. Они начали осознавать, что события прошлого являются фундаментом настоящего и будущего. К негативным моментам прошлого стали относиться более лояльно, полностью исчезло предубеждение «все плохо». Важно отметить, что у школьников усилились ориентации на будущее, появились желаемые ориентиры.

После тренинга у школьников изменилось отношение к учебной и профессиональной деятельности. В перечнях событий настоящего и будущего увеличилось число тех, кто связан с учебной и будущей работой. Старшеклассники не просто выделяли обучение, направленное на получение профессии, но указали название учебного заведения, перечислив курсы дополнительного образования.

Результатом тренинговых занятий стало изменение мотивации выбора профессии, а именно - увеличился уровень внешней и внутренней положительной мотивации. Старшеклассники начали выделять критерии выбора профессии такие как: приносящая удовольствие, имеющая творческий характер, дающая возможность добиться карьерных высот. У учащихся появились мотивы, связанные с совершенствованием духовного мира, развитием нравственных качеств.

В рамках выбора профессии старшеклассники начали более углубленно анализировать свои личностные качества, осознавать наличие или отсутствие задатков, учитывать внешние факторы (дальнейшее устройство на работу по специальности, материальное положение семьи). В ходе тренинга у участников расширились границы выбора профессии, появилась информация об этапах и возможностях получения некоторых узких специальностей.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют: разработанная программа тренинга «Я и мое будущее» способствует развитию временной перспективы и осознанного выбора профессии у старшеклассников. В результате прохождения программы у старшеклассников нивелировалось противоречивое отношение к прошлому, настоящему и будущему. У них усилилась вера в то, что их действия в настоящем способны повлиять на жизнь в будущем. Старшие школьники распределяют свои личностные временные ориентации в большей степени на внутренний мир. У них изменились мотивы общественной и личной значимости профессий. Они готовы в будущем приложить силы для возможности продвижения по службе. При выборе профессии стремятся к совершенствованию своего морального облика, духовного мира, развитию нравственных качеств. Они могут принять самостоятельное зрелое решение в отношении основных моментов жизненного самоопределения и самореализации.

Полученные в ходе исследования показатели могут быть использованы в практике психологического консультирования старшеклассников, имеющих проблемы при выборе профессии. Оказание психологической помощи старшим школьникам в профессиональном выборе будет эффективным с учетом свойственных выпускникам временных перспектив. Разработанный тренинг «Я и мое будущее» может помочь психологам и специалистам, работающим со старшеклассниками в период оптации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы

личности: культурно-исторический подход: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 545 с.

3. Кузьмина О.В. Психология временной компетентности в жизненных ситуациях личности: Монография. – Екатеринбург: ИИЦ Екатеринбургской епархии, 2017. – 207 с.

4. Кузьмина О.В. Временная компетентность личности: понятие, механизмы развития и коррекции. – Екатеринбург: А-Принт, 2015. – 144 с.

5. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2008. - 294 с.

6. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2008.- 267 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т.1. 448 с.

8. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.:Смысл, 2001.- 572 с.

9. Ральникова И. А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания // Известия Алтайского государственного университета. 2011. № 2-1 (70). С. 53-60.

10. Кузьмина О.В., Васюра С.А. Временная компетентность личности в разных ситуациях коммуникации // В мире научных открытий. 2013. № 11.12 (47). С. 206-225.

11. Васюра С.А., Иоголевич Н.И. Временная трансспектива школьников подросткового возраста как психолого-педагогическая проблема // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 2 (87). С. 199-217.

12. Митина О.В., Сырцова А. Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо ОПРОСНИК ПО (ZTPP): результаты психометрического анализа русскоязычной версии // Вестник МГУ. Серия 14 Психология. С. 67 – 89.

13. Врублевская М.М., Зыкова О.В. Профоринтационная работа в школе: Методические рекомендации. - Магнитогорск: МаГУ, 2004. - 80 с.

14. Тихомиров А.В. Профконсультация и метод диагностики профессиональных предпочтений //Персонал-Profy. 2001. № 5. С. 54- 60.

15. Шнейдер Л.Б. Профессиональное самоопределение подростков в «координатах» отношения к времени жизни и труду // На пороге взросления. Серия Психология развития: сб. науч. ст./ ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова – М.: МГППУ, 2011. – С.22 – 36.

*Статья поступила в редакцию 12.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



УДК 159.9

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ С ИНДИВИДНО-ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ СТУДЕНТОВ**

© 2017

**Забродина Любовь Александровна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии**Мухина Юлдуз Робертовна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии*Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443099, Россия, Самара, улица М. Горького, 65/67, e-mail: kaf\_psy@pgsga.ru)*

**Аннотация.** Как комплексный и неоднородный в психологическом плане феномен, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты, прокрастинация тесно связана с мотивационной сферой личности и проявляется, прежде всего, в поведении: в задержке выполнения необходимой деятельности, в откладывании принятия решения. В последнее время специалистами образовательной системы отмечается высокий уровень прокрастинации у обучающихся разных ступеней образования. В содержании статьи представлены результаты исследования, целью которого было выявление взаимосвязи особенностей прокрастинации с индивидуально-личностными характеристиками студентов. *Методы* исследования: теоретический анализ литературных источников по проблеме прокрастинации, диагностические методы и метод математической статистики (корреляционный анализ). Диагностика проводилась по методикам: «Шкала прокрастинации» К.Лэя, «Самооценка лени» Д.А.Богдановой, С.Т.Посоховой, «Уровень субъективного контроля» Е.Ф.Багина, Е.А.Голынкиной, Л.М.Эткинда, и «Диагностики темперамента» Я.Стреляу, «Диагностика ургентной зависимости» О.Л. Шибко и опросникам: Р. Кеттелла (форма 13PF) и «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана. Эмпирическая часть исследования включала три этапа – организационный, диагностический и оценочный. В исследовании приняли участие студенты 1, 2 и 3 курсов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Возраст испытуемых - от 17 до 22 лет. Выборка составила 87 человек. *Результаты.* Привлеченный к результатам диагностики корреляционный анализ не выявил взаимосвязи между прокрастинацией и возрастом студентов, ургентной зависимостью, мотивацией успеха и боязнь неудач, а также характеристиками темперамента, но он позволил установить, что обнаруживается взаимозависимость между прокрастинацией и такими другими индивидуально-личностными характеристиками студентов, как интернальность в области достижений, моральная нормативность, тревожность, самодисциплина, напряженность. Результаты данного исследования могут быть использованы психологами и педагогами при составлении рекомендаций для студентов по снижению высокого уровня прокрастинации и для разработки по данной проблеме тренинговых и коррекционно-развивающих программ работы с обучающимися.

**Ключевые слова:** прокрастинация; факторы возникновения прокрастинации; индивидуально-личностные характеристики; ургентная зависимость; мотивация успеха и боязнь неудач; темперамент; интернальность в области достижений; моральная нормативность; тревожность; самодисциплина; напряженность.

**INTERCONNECTION FEATURES PROCRASTINATION WITH INDIVIDUAL AND PERSONAL CHARACTERISTIC OF STUDENTS**

© 2017

**Zabrodina Ljubov Aleksandrovna**, candidate of psychological sciences, department  
of pedagogy and psychology, assistant professor**Mukhina Iulduz Robertovna**, candidate of psychological sciences, department  
of pedagogy and psychology, assistant professor*Samara State social-pedagogical university  
(443099, Russia, Samara, Gorkogo street, 65/67, e-mail: kaf\_psy@pgsga.ru)*

**Abstract.** Like complex and heterogeneous phenomenon in psychology procrastination include behavioral, emotional and cognitive components, also it connects with motivation domain of person and manifests in behavior: delay of necessary activity and delay of adoption decision. In last time, specialists of educational system observe high level of procrastination in students from different stage education. Contents of article represent results of research - interconnection features procrastination with individual and personal characteristic of students. Methods of research: theoretical analysis of literature sources about problem of procrastination, diagnostic methods and method of mathematics statistic (correlation analysis). Diagnostic was performed by methods: « Scale of procrastination» K.Lea, «Self-rating of laziness» D.A.Bogdonova, S.T.Posohova, «Level of subject control» E.F.Bagin, E.A.Golinkina, L.M.Etkind and «Diagnostic of temperament» Y.Strelayu, «Diagnostic urgency addiction» O.L. Shibko and questionnaires: P.Kettell (form 13PF) and «Motivation on success and fear of failure» A.A. Rean. Empirical part of research included three steps – organizational, diagnostic and evaluative. 1, 2, 3 course students from psychological and pedagogical department engaged in research. Age of students was: 17- 22 years old. Sampling consist 87 persons. Results. Correlation analysis didn't reveal interconnection between procrastination and age of students, urgency addiction, motivation on success and fear of failure, features of temperament, but was revealed, that interconnection was discovered between procrastination and other individual and personal characteristic of students such as: internality in region of progress, moral normativity, anxiety, self-discipline, intensity. Results of research can use psychologists and teachers during preparation of recommendation for students for decrease high level procrastination and for preparation trainings, correction and developing program of working with students.

**Keywords:** procrastination, factors of genesis of procrastination, individual and personal characteristics, urgency addiction, motivation on success and fear of failure, temperament, internality in the field of activity, moral normativity, anxiety, self-discipline, intensity.

В соответствии с социально-экономическим развитием общества изменяются и требования к подготовке будущих специалистов. Усиливается мировоззренческая направленность обучения, выдвигаются требования к всестороннему развитию личности обучающихся в средне-специальных и высших образовательных организациях. Также в соответствии с Болонской декларацией (прежде всего, требованием академической свободы, ко-

торая предполагает самостоятельную активную деятельность обучающихся), применяются модульные системы обучения и балльно-рейтинговые системы оценивания. На сегодняшний день одним из основных вопросов психологии образования является оптимизация обучения, в том числе с помощью психологических резервов обучающихся, так как изменения в образовании требуют от обучающихся навыков самоконтроля, самообучения,

ответственности за результаты обучения. В связи с увеличением доли самостоятельной работы обучающихся, на первый план выходит их самостоятельное распределение учебной нагрузки. Однако отсутствие или недостаточное формирование навыков самоконтроля и планирования часто приводит к тому, что самостоятельное выполнение необходимых заданий откладывается на более поздние сроки.[2,17]

Это явление было названо термином «прокрастинация», который впервые ввел П.Рингенбах в 1977 году.

Первые публикации исследования данной проблемы (Дж.Бурк, А.Эллис, В. Кнаус, Л.Юэн) опирались на результаты обширной консультативной практики психологов и были направлены на выявление и устранение прокрастинации. В этот период был проведен научно-академический анализ феномена прокрастинации, были разработаны различные опросники для изучения прокрастинации, а так же способы и методы преодоления данного явления.[11,18]

В конце XX – начале XXI века эта проблема привлекла внимание и российских психологов Я.И.Варваричевой, О.С.Виндекер, С.Н.Ениколопова, Е.П.Ильина, Н.Н.Карловской, В.С.Ковылина, М.С.Косороткиной, Н.В.Куприяновой, Е.Л.Михайловой, М.В.Останиной, В.А. Ясной и др. [6,8,11,12,13-16,18]

В психологической литературе существует достаточно много определений понятия «прокрастинация». Анализ научной литературы позволил уточнить данное понятие: «прокрастинация» - это активное, иррациональное откладывание человеком выполнения своевременных, необходимых и приоритетных по важности дел на более поздний срок, сопровождающееся отрицательными эмоциональными состояниями.

По мнению многих психологов, занимающихся прокрастинацией (А.К.Болотовой, Н.В.Боровской, Я.И.Варваричевой, В.В.Воробьевой, Т.О.Гордеевой, Е.П.Ильина, Н.Н.Карловской, Д.А.Циринг, И.С.Якиманской и др.), причиной возникновения этого явления являются индивидуально-личностные особенности человека. Так, заниженная самооценка, неуверенность в себе, опыт прошлых неудач в выполнении данной работы вызывают у человека тревогу, страх, особенно если результаты деятельности будут оцениваться, да, еще публично. Поэтому человек стремится избежать напряжения, связанного с выполнением деятельности, которая ему неприятна, неинтересна или чрезмерно сложна, и «тянет время». Человек приступает к выполнению задания только тогда, когда страх перед последствиями невыполнения задания перевесит страх неудачного его выполнения.[5,11,12]

С точки зрения Н.Н.Карловской и Р.А.Барановой, прокрастинация представляет собой комплексный, неоднородный в психологическом плане феномен, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты, который тесно связан с мотивационной сферой личности, и проявляется, прежде всего, в поведении: в задержке выполнения необходимой деятельности, в откладывании принятия решения [12].

В научной литературе выделяют факторы, способствующие возникновению прокрастинации:

- 1) ситуативные факторы (например, время, выделенное на выполнение задания);
- 2) полученный опыт (например, опыт прошлых неудач в выполнении данной работы может вызвать у человека тревогу, страх, стремление избежать напряжения, связанного с выполнением деятельности, которая ему неприятна);
- 3) личностные факторы (например, наличие страха неудачи и стремление к ее избеганию, боязнь успеха и перспективы стать объектом всеобщего внимания (застенчивость), нежелание выделиться и вызвать зависть у других).[1]

В последнее время специалистами образовательной системы отмечается высокий уровень прокрастинации у

обучающихся разных ступеней образования, однако до сих пор не выявлено, с какими индивидуально-личностными особенностями обучающихся связано данное явление.

Поэтому целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи особенностей прокрастинации с индивидуально-личностными характеристиками студентов.

Данное исследование проводилось на факультете психологии и специального образования в Самарском государственном социально-педагогическом университете со студентами 1, 2 и 3 курсов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология образования». Возраст испытуемых - от 17 до 22 лет. Выборка составила 87 человек.

Процедура исследования включала организационный этап, целью которого стало – организация эмпирического исследования. На этом этапе со студентами очной формы обучения были организованы занятия на тему «Прокрастинация как явление современной студенческой жизни». На занятии студентам была представлена информация о феномене прокрастинации, существующем в современных реалиях студенчества, а также было предложено им принять участие в диагностическом исследовании, направленном на изучение взаимосвязи особенностей прокрастинации с индивидуально-личностными характеристиками.

В ходе диагностического этапа эмпирического исследования были использованы: диагностическая методика, выявляющая уровень прокрастинации («Шкала прокрастинации» К.Лэя) и диагностические методики, позволяющие выявить такие индивидуально-личностные особенности студентов, которые могут быть связаны с уровнем прокрастинации - Опросник Р.Кеттелла (форма 13PF); Диагностика ургентной зависимости О.Л. Шибко; Методика самооценки лени Д.А. Богдановой, С.Т. Посоховой; Опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф.Бажина, Е.А.Гольянкиной, Л.М.Эткинда; Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А.Реана; Методика диагностики темперамента Я.Стрелю.

На завершающем (оценочном) этапе был проведен анализ результатов, полученных в ходе диагностического исследования с целью установления факта наличия или отсутствия взаимосвязи между прокрастинацией и индивидуально-личностными особенностями студентов. Для обработки результатов исследования был использован корреляционный анализ (коэффициент корреляции Ч.Спирмена).

Таблица 1. Коэффициенты корреляции прокрастинации с индивидуально-личностными особенностями студентов, при  $0.05 \geq p \geq 0.01$

	Уровень лени	Уровень интернальности в области достижений	Уровень моральной нормативности (фактор С)	Уровень тревожности (фактор О)	Уровень самодисциплины (фактор Q3)	Уровень напряженности (фактор Q4)
Уровень прокрастинации	0,514	-0,322	0,307	0,274	-0,416	0,289

Проведенный корреляционный анализ с использова-

нием ранговой корреляции Ч.Спирмена не выявил взаимосвязи между прокрастинацией и возрастом студентов, ургентной зависимостью, мотивацией успеха и боязнью неудач, а также характеристиками темперамента, но он позволил установить, что между прокрастинацией и другими индивидуально-личностными характеристиками студентов обнаруживается взаимозависимость (см. таблицу 1).

Как видно из таблицы 1, корреляционный анализ полученных результатов позволил нам обнаружить прямую зависимость между уровнем прокрастинации и уровнем лени ( $r=0,514$ ). Данные результаты свидетельствуют о том, что с ростом уровня лени повышается уровень прокрастинации. Соответственно, у студентов, демонстрирующих высокий уровень лени, наблюдается высокий уровень прокрастинации, а у студентов, чья самооценка лени находится на низком уровне, определяются низкий уровень прокрастинации. Данный результат подтверждает теоретическое предположение Я.И.Варваричевой о том, что психологические механизмы явлений лени и прокрастинации схожи [7].

Лень представляет собой комплексное явление, поэтому объяснение данной взаимосвязи может быть рассмотрено с точки зрения различных значений лени:

- лень как низкий уровень мотивации может способствовать усилению прокрастинации, так как дело, которое следует выполнить, не является достаточным стимулом для испытуемых и откладывается на потом;

- лень как недостаток силы воли также может способствовать откладыванию выполнения различных дел, если данное занятие неприятно или непривлекательно для студентов;

- лень может стать и индивидуальным стилем деятельности, что тоже будет повышать уровень прокрастинации (например, студенту для успешного выполнения деятельности нужно довести ситуацию до очень высокого уровня психического напряжения, и только после этого он качественно и рационально выполняет всё необходимое);

- лень может быть рассмотрена в качестве выжидательной позиции в случае неуверенности в обязательности выполнения какого-либо дела, соответственно задания будут откладываться;

- лень как стремление к удовольствию, возможно, будет способствовать прокрастинации, так как получение удовольствия от процесса «здесь и сейчас» может переусилить ожидание удовольствия от будущего результата какой-либо деятельности;

- лень может быть вызвана усталостью, и студенты могут откладывать выполнение заданий из-за того, что энергетический ресурс организма исчерпан и это не позволяет приступить к выполнению очередной деятельности;

- лень может быть рассмотрена как деятельность по оптимальной организации своей деятельности, и в этом случае дела будут откладываться, так как вначале испытуемым необходимо выбрать или создать наименее трудозатратный и наиболее результативный способ выполнения каких-либо заданий [7,9].

Обратная взаимосвязь обнаружена между уровнем прокрастинации и уровнем самодисциплины (фактором Q3) ( $r=-0,416$ ). Полученные результаты свидетельствуют о том, что чем выше уровень самодисциплины, тем ниже уровень прокрастинации. Соответственно, студенты, имеющие низкие показатели по уровню самодисциплины, проявляют недисциплинированность, слабый самоконтроль и подчинены эмоциям, что может привести к высокому уровню прокрастинации. И, наоборот, студенты, проявляющие высокий контроль своих эмоциональных состояний и поведения, точность в выполнении социальных требований, не станут откладывать дела.

Это можно объяснить тем, что самодисциплина предполагает контроль желаний и своего поведения. Следовательно, испытуемые с высоким уровнем само-

дисциплины способны контролировать свои непосредственные желания, в том числе, и желание отложить выполнение какого-либо дела на потом.[3]

Высокие показатели по фактору «Самодисциплина» (фактор Q3) предполагают наличие у опрошенных студентов сформированной силы воли. Поэтому такие испытуемые способны продолжать деятельность, которая не является привлекательной для них или противоречит их желаниям. Следовательно, прокрастинация будет снижаться, так как студенты с высоким уровнем силы воли способны выполнить задание, не откладывая его.

Фактор самодисциплины также включает в себя такие компоненты как щепетильность и дисциплинированность, что предполагает неукоснительную корректность в отношении с кем-либо или по отношению к чему-либо и четкое следование правилам. У испытуемых с ярко проявляемыми такими чертами уровень прокрастинации может снижаться, так как любое необходимое дело такие испытуемые будут выполнять точно в срок. Чтобы достичь конечного результата, такому человеку необходима уверенность в том, каких временных и других ресурсов потребует выполнение какого-либо дела. Для получения такой информации, необходимо начать выполнение задания или дело как можно скорее. Соответственно, уровень прокрастинации будет низким. [10]

Испытуемые, обладающие высокими показателями по фактору «Самодисциплина» (фактор Q3), склонны к тому, чтобы следить за своим имиджем. Вероятно, данная особенность может служить и снижению прокрастинации. Это можно объяснить тем, что испытуемый, стараясь сохранить о себе имидж человека, который выполняет все качественно и в срок, человека ответственного, человека, на которого можно положиться, будет любые дела и задания выполнять, не откладывая, качественно и в срок. Таким образом, фактор самодисциплины будет способствовать снижению уровня прокрастинации.

Обнаружена обратная взаимосвязь между уровнем прокрастинации и уровнем интернальности в области достижений ( $r=-0,322$ ). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что, чем выше уровень интернальности в области достижений, тем ниже уровень прокрастинации. Соответственно, у студентов, которым свойственен высокий уровень интернальности в области достижений, обнаружен низкий уровень прокрастинации. И, наоборот, у студентов, демонстрирующих низкий уровень интернальности в области достижений, выявлен высокий уровень прокрастинации.

Высокие показатели по шкале интернальности в области достижений соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально-положительными событиями и ситуациями. Человек с такими характеристиками уверен, что он сам добился всего того хорошего, что было и есть в его жизни, и он способен с успехом преследовать свои цели в будущем. Такие особенности могут способствовать снижению уровня прокрастинации. Это может быть объяснено тем, что студенты, считающие себя ответственными за свои достижения, способны иметь четкое представление о том, что их действия приведут к успеху. Поэтому мотивация выполнения заданий велика, и студенты не откладывают их. Студенты, которые приписывают свои успехи внешним обстоятельствам, испытывают трудности в создании четкого образа возможного результата своих действий, поэтому мотивация выполнения заданий у них может снижаться, и это обстоятельство может привести к высокому уровню прокрастинации. Таким образом, высокий уровень интернальности в области достижений снижает уровень прокрастинации.

Обратная взаимосвязь обнаружена между уровнем прокрастинации и уровнем моральной нормативности (фактором G) ( $r=-0,307$ ). Полученные результаты показывают, что, чем выше у испытуемых уровень моральной нормативности, тем ниже уровень прокрастинации.

И наоборот, испытуемым, демонстрирующим низкие показатели по фактору «Моральная нормативность» (фактор G), свойственен высокий уровень прокрастинации.

Это можно объяснить тем, что совестливые люди не способны откладывать дела на последний момент, так как будут испытывать эмоциональный дискомфорт. Испытуемые, характеризующиеся упорством, способны выполнять задания, не откладывая их, так как упорство предполагает настойчивое стремление к чему-либо. Если дело или задание имеет большую значимость для таких студентов, то они будут выполнены сразу, несмотря на нежелание их выполнять или непривлекательность самого задания или деятельности, так как такие студенты настойчиво стремятся получить результат.

Высокоморальность как составляющая фактора моральной нормативности так же может способствовать проявлению прокрастинации низкого уровня. Высокоморальность можно рассматривать как неукоснительную правильность действий по отношению к стандартам и нормам поведения. Такие студенты будут выполнять задания и дела сразу и в срок, так как так предписано моралью.

Здравомыслие также является компонентом фактора G и может снижать уровень прокрастинации. Под здравомыслием можно понимать способность правильно, логично мыслить и рассуждать. Следовательно, студенты, обладающие здравомыслием способны опираться на логику, а не на эмоциональные порывы, и выполнять задания и дела, их не откладывая. Они способны рассчитать время и осознать, что в случае невыполнения задания заранее, его все равно необходимо будет сделать, только в худших условиях и в ограниченные сроки.

Таким образом, фактор «Моральная нормативность» (фактор G) будет способствовать снижению уровня прокрастинации.

Обнаружена тенденция к прямой взаимосвязи между уровнем напряженности (фактор Q4) и уровнем прокрастинации ( $r=0,289$ ). Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов, которые демонстрируют высокий уровень напряженности, обнаружен и высокий уровень прокрастинации. И, наоборот, чем ниже у студентов уровень напряженности, тем ниже и уровень прокрастинации.

Возможно, это связано с тем, что студенты, которые испытывают сильное напряжение, возбудимы и раздражительны и могут начать выполнение заданий, но не продолжают его, так как не способны спокойно выполнять работу в течение длительного промежутка времени. Поэтому откладывают выполнение на более поздний срок. Фрустрированность таких испытуемых может способствовать невыполнению дел до самого последнего момента, так как у испытуемого не удовлетворены другие потребности, что не дает ему реализовывать потребности, связанные с выполнением каких-либо дел или заданий.

Таким образом, фактор «Напряженность» (фактор Q4) может способствовать повышению уровня прокрастинации студентов.

Тенденция к прямой взаимосвязи обнаружена между уровнем тревожности (фактором O) и уровнем прокрастинации ( $r=0,274$ ). Полученные результаты показывают, что чем выше уровень тревожности, тем выше уровень прокрастинации. И, наоборот, низкий уровень тревожности свидетельствует о низком уровне прокрастинации опрошенных студентов.

Взаимосвязь уровня тревожности и прокрастинации можно объяснить тем, что у тревожных, боязливых, неуверенных людей значительная часть энергетических и временных ресурсов уходит на создание мыслительных образов будущего, чаще негативных, и продумывание вариантов своего поведения для каждой возможной ситуации. Соответственно, пока все варианты не будут продуманы, человек не сможет приступить к выполнению какого-либо действия. В случае откладывания дела

у студентов, имеющих высокие показатели по фактору «Тревожность» (фактор O) значительная часть энергии уходит на обвинение себя в затягивании выполнения задания, а не на как таковое его выполнение. Таким образом, тревожность, может служить фактором, повышающим уровень прокрастинации.

Итак, результаты корреляционного анализа позволили обнаружить у студентов тенденцию к прямой зависимости прокрастинации с ленью, напряженностью и тревожностью и обратную взаимосвязь прокрастинации с самодисциплиной, интернальностью в области достижений и уровнем моральной нормативности

Полученные результаты свидетельствуют в пользу того, что существует взаимосвязь между прокрастинацией с отдельными индивидуально-личностными особенностями студентов, однако эти данные и выводы не претендуют на полное освещение всех аспектов такого сложного и многогранного явления, как прокрастинация.

Результаты данного исследования могут быть использованы при составлении рекомендаций для психологов, педагогов и студентов по снижению высокого уровня прокрастинации и для разработки тренинговых и коррекционно-развивающих программ работы с обучающимися в целях снижения высокого уровня прокрастинации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. — 1985. Т.6 № 5. — С. 1-18.
2. Барановская Т.А. Формирование самоконтроля в учебной деятельности студентов: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Т.А. Барановская. - М., 1990. - 18 с.
3. Батоцыренов В.Б. Понятие «Саморегуляция»: терминология и основные подходы. В.Б. Батоцыренов // Вестник ЧитГУ. — 2011. — №6(73). — С.67-72.
4. Болотова А.К. Психология организации времени: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Аспект пресс, 2006. — 254с.
5. Варваричева Я. И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ. у школьников / Я.И.Варваричева // Современная психология: от теории к практике: Материалы XV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2008». Секция «Психология». Ч. I - М., 2008. С. 114 -117.
6. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я.И.Варваричева// Вопросы психологии. - 2010. №3. - С. 121-130.
7. Варваричева Я.И. Психологические механизмы феномена лени. [Электронный ресурс]. - [http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/Varvaricheva\\_YI.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/Varvaricheva_YI.pdf)
8. Виндекер. О.С., Останина М.В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lau (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. — 2014. — №1. — С.116-126
9. Воробьева В.В., Якиманская И.С. Психология лени: постановка проблемы. Электронный ресурс - [http://www.psyvoren.narod.ru/ps\\_leni.htm](http://www.psyvoren.narod.ru/ps_leni.htm)
10. Знаменская Н.В. Представления и понимания о качествах в структуре самосознания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук /Н.В. Знаменская. — М., 2000. — 22 с.
11. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П.Ильин. — М.: Питер, 2011. — 224 с.
12. Карловская Н.Н. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью / Н.Н. Карловская, Р.А.Баранова // Психология в вузе. — 2008. № 3. — С. 38-49.
13. Каширина В.В. Специфика сочетаний черт «мо-

дального» студента-психолога: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук /В.В. Каширина. – М., 2007. – 198 с.

14. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.humjournal.ru](http://www.humjournal.ru)

15. Косороткина М.С. Понятие перфекционизма в современной психологии // Ананьевские чтения 2009: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2009. Вып.2. С.267-271.

16. Куприянова. Н.В. Феномен прокрастинации и перфекционизма в контексте внутреннего мира человека /Н.В. Куприянова//Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 215-летию Герценовского университета. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 446 – 452.

17. Михайлова Е. Л. Ситуационные и личностные детерминанты лени: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е.Л.Михайлова. - СПб., 2007. – 176 с.

18. Попандопуло Ю.В. Система обучения самоконтролю учебной деятельности студентов технического вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ю.В. Попандопуло. - М, 2011. - 18 с.

19. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы // Вопросы психологии, 2007. №4.

*Статья поступила в редакцию 28.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.923.2

## СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА РАЗВИТИЕ УВЕРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2017

**Орлова Анастасия Валерьевна**, аспирант  
*Российский университет дружбы народов*

(117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д.6, e-mail: nastena1987@inbox.ru)

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются основные стили семейного воспитания (а именно: авторитарный, либеральный, демократический и индифферентный, согласно классификации Д. Баумринд), их отличительные особенности, а также то, как данные стили воспитания влияют на развитие уверенности у детей школьного возраста. В статье отмечается, что наиболее приемлемым является демократический стиль, который позволяет привить ребенку навыки адекватной оценки своих умений, результатов деятельности, личностных качеств. Кроме того, замечает автор, вероятность развития высокой самооценки, веры в себя и самоуважения у таких детей значительно выше, чем у детей, воспитывающихся в либеральных или авторитарных семьях. Дети, воспитывающиеся в семье с демократическими установками, являются более открытыми и спонтанными, они способны без стеснения слушать похвалу в свой адрес, использовать в речи местоимение «Я», прямо и честно выражать собственное мнение (без оглядки на окружающих), открыто проявлять свои чувства и т.д., и как результат – быть более уверенными в себе и самодостаточными. Также автор приводит и другие классификации стилей семейного воспитания (в частности: классификации Е.П. Алексеевой и Л.П. Кибардиной, А.В. Петровского, В.В. Столина). Однако все они, по мнению автора, отталкиваются от классификации Д. Баумринд. В заключении автором отмечается, что именно стиль семейного воспитания обуславливает направления развития личности ребенка, его представлений о добре и зле, о справедливости и нравственности, об уважительном отношении как к материальным ценностям, так и духовным.

**Ключевые слова:** стиль семейного воспитания, уверенность, дети школьного возраста, классификация стилей, отношения взрослых и детей.

## THE STYLE OF FAMILY EDUCATION AS A FACTOR AFFECTING THE DEVELOPMENT OF CONFIDENCE IN CHILDREN OF SCHOOL AGE

© 2017

**Orlova Anastasia Valerievna**, post-graduate student  
*Peoples Friendship University of Russia*

(117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklaya street, 6, e-mail: nastena1987@inbox.ru)

**Abstract.** This article examines the main styles of family education (namely, authoritarian, liberal, democratic and indifferent, according to D. Baumrind's classification), their distinctive features, and how these styles of parenting influence the development of confidence in school-age children. The article notes that the most acceptable is the democratic style, which allows the child to instill the skills of an adequate assessment of his skills, performance, personal qualities. In addition, the author notes, the likelihood of developing high self-esteem, self-confidence and self-esteem in such children is significantly higher than that of children raised in liberal or authoritarian families. Children who are brought up in a family with democratic attitudes are more open and spontaneous, they are able to freely listen to praise in their address, use the pronoun "I" in the speech, express their opinions directly (honestly and honestly) and openly express their feelings Etc., and as a result - to be more self-confident and self-sufficient. Also the author of the drive and other classifications of styles of family education (in particular: the classification of EP Alekseeva and LP Kibardina, AV Petrovsky, VV Stolin). However, all of them, in the author's opinion, are based on the classification of D. Baumrind. In conclusion, the author notes that it is the style of family upbringing that determines the direction of the development of the child's personality, his ideas about good and evil, about justice and morality, about respectful attitude to both material values and spiritual values.

**Keywords:** Style of family education, confidence, children of school age, the classification of styles, the relationship of adults and children.

На сегодняшний день одним из актуальных вопросов психологии семейных отношений является вопрос влияния стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка. Он неоднократно прорабатывался многими учеными, в частности, Ю.В. Ильиных рассматривала в целом соотношение стиля семейного воспитания и развития личностных качеств ребенка [5]. Н.И. Корытченкова исследовала механизмы проявления детской агрессивности и тревожности, и как они связаны со стилем семейного воспитания [7]. Н.И. Ковалева, Н.Т. Колесникова [6], Т.Л. Кузьмишина, Е.С. Амелина, А.А. Пермякова, Е.А. Хохлова [8] анализировали влияние стиля семейного воспитания на социальную адаптированность детей. А.Е. Личко [9], А.И. Захаров [4], Э.Г. Эйдемиллер [15] рассматривали взаимосвязь стиля семейного воспитания (а также личностных качеств родителей), и процессов формирования личности ребенка, его адаптированности, способности приспосабливаться к условиям социальной среды; и т.д.

Тем не менее, проблема влияния стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка не теряет своей актуальности, поскольку множество направлений этой довольно сложной и важной темы остаются не проработанными. Одним из таких направлений является вопрос влияния стиля семейного воспитания на развитие у ребенка таких качеств, как уверенность, отсутствие страха сделать ошибку, положительная оценка

своих возможностей, твердая убежденность в чем-либо и др. Рассмотрим данную проблему более детально.

Безусловно, одной из наиболее важных функций семьи является создание благоприятного морально-психологического климата, который способствует развитию личности ребенка, вырабатывает в нем необходимые качества, формирует правильные представления (о добре и зле, о справедливости и порядочности, об уважительном отношении не только к материальным, но и духовным ценностям). Кроме того, благодаря институту семьи образуется уникальная система «межличностных взаимодействий», которая призвана не только защищать человека от «манипулятивных воздействий общества» [7], но и учить его приспосабливаться к жизни в этом обществе, при этом обеспечивая его средствами для нормального развития и функционирования [14]. Важность данного института обуславливается, главным образом, тем, что именно в семье закладываются основы личностных качеств ребенка, его склонностей, притязаний, умений выражать свою точку зрения, адекватно оценивать свои способности, находить общий язык со сверстниками и взрослыми, не бояться принимать решения.

Каждой семье свойственен свой стиль воспитания, свой определенный способ взаимоотношения родителей и детей, выражающийся в «своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия» [10]. Рассмотрим некоторые из них. Так, традиционной в психологии счи-

тается классификация стилей семейного воспитания, предложенная Д. Баумринд. Она включает в себя следующие типы [2]:

#### 1. Авторитарный стиль воспитания.

В основе данного типа взаимоотношений лежит беспрекословное подчинение и послушание взрослым (взрослому), возникающее, как правило, на фоне страха перед наказанием. В таких семьях практически не учитываются индивидуальные и возрастные особенности ребенка, его интересы, желания, стремления, что, естественно, не может не сказаться на развитии его личностных качеств, в т.ч. уверенности, самостоятельности, коммуникабельности. Так, по данным исследований, большинство детей, воспитывающихся в авторитарных семьях, характеризуются как неуверенные в себе, безынициативные, трудно адаптирующиеся в социуме, ранимые, неустойчивые к стрессам, неспособные постоять за себя либо, наоборот, агрессивные и конфликтные [8];

#### 2. Либеральный стиль воспитания.

Данный тип взаимоотношений предполагает, что ребенок получает полную свободу действия, в отношении его не устанавливаются никаких рамок и ограничений. Для родителей наиболее важно, чтобы ребенок смог себя выразить, творчески раскрыть свою индивидуальность, что, по их мнению, сделает ребенка по-настоящему счастливым, и именно это позволит ему сформулировать правильные представления о жизни. Как отмечала Д. Баумрид, родители, которые выбирают такой стиль воспитания, стремятся больше отдавать, нежели требовать; они используют нетрадиционные и мягкие методы воздействия, не ждут от детей зрелого поведения и самостоятельности, стараются избегать конфронтации [2]. Все это, конечно, отражается и на самом ребенке. В таких семьях зачастую дети становятся неуверенными в себе, неспособными противостоять ежедневным проблемам, подверженными различным психологическим проблемам (депрессиям, фобиям), склонными к агрессивному поведению [10];

#### 3. Демократический стиль воспитания.

Основой данного типа отношений служит взаимная любовь, уважение, поддержка, внимание, забота друг о друге, частое общение, умеренные дисциплинарные требования, взаимопонимание и т.д. Родители играют роль организаторов жизни всего «семейного коллектива» [8], они тверды, справедливы и последовательны в своих требованиях (используют разумные доводы, обсуждение и убеждение, но не силу), поощряют личную ответственность и самостоятельность ребенка, при этом настаивают на подчинении установленным стандартам поведения и контролируют их выполнение.

В семьях демократического типа дети получают хорошие возможности для своего личностного развития, они менее подвержены негативному воздействию со стороны сверстников и взрослых, успешно выстраивают с ними отношения. Определенный баланс, присутствующий в семье демократического типа между контролем и независимостью, способствует тому, что дети становятся уверенными в себе, ответственными и независимыми. Кроме того, вероятность развития высокой самооценки, веры в себя и самоуважения у таких детей значительно выше, нежели у детей, воспитывающихся в либеральных или авторитарных семьях [13].

Э. Маккоби и Дж. Мартин дополнили классификацию Д. Баумринд еще одним типом [8]:

#### 4. Индифферентный стиль воспитания.

Данный тип семейных взаимоотношений характеризуется отсутствием требований, реакций на потребности ребенка, а также близкого общения с ним. Родители, использующие индифферентный стиль воспитания, хоть и удовлетворяют все главные потребности ребенка, однако в целом далеки от его жизни, им в определенной степени безразлично, что происходит с ребенком (такие родители либо очень заняты на работе, либо ведут активный образ жизни, либо просто чересчур поглощены

собственными проблемами). Дети в индифферентных семьях вырастают замкнутыми, отчужденными, неуверенными в себе; очень часто у них проявляется склонность к асоциальному и агрессивному поведению [3].

Существуют и другие классификации стилей семейного воспитания. Например, классификация Е.П. Алексеевой и Л.П. Кибардиной, которая включает в себя шесть стилей воспитания: 1) «воспитание по типу Золушки», 2) «воспитание постоянной опекой», 3) «воспитание по типу кумира семьи», 4) «воспитание равнодушием», 5) «воспитание подарками», 6) «воспитание доверием» [1]. Классификация А.В. Петровского, включающая пять стилей: 1) «диктат», 2) «опека», 3) «невмешательство», 4) «паритет», 5) «сотрудничество» [11]. Классификация В.В. Столина, в которую также входит пять стилей семейного воспитания: 1) «принятие – отвержение», 2) «кооперация», 3) «симбиоз», 4) «авторитарная гиперсоциализация», 5) «маленький неудачник» [13]; и др. Однако все они отталкиваются от классификации Д. Баумринд, поэтому мы и исходим из нее.

Как уже ранее отмечалось, стиль семейного воспитания оказывает огромное влияние на развитие у детей тех или иных качеств, в т.ч. и уверенности, которая представляет собой центральное звено произвольной саморегуляции, обуславливающее направление, уровень активности ребенка, его отношение к миру, к сверстникам и взрослым, а также к самому себе. Так, по мнению целого ряда исследователей, авторитарный, либеральный и индифферентный стили семейного воспитания не позволяют сформировать полноценную, уверенную в себе, обладающую высокой самооценкой, личность [8]. Что нельзя сказать о демократическом стиле, подразумевающим такие отношения детей и взрослых, которые дают возможность ребенку усвоить определенные формы, виды и критерии оценок, апробировать их в индивидуальном опыте, после чего наполнить личностными смыслами [10].

Демократический стиль воспитания позволяет привить ребенку навыки адекватной оценки своих умений, результатов деятельности и конкретных знаний, а также личностных качеств. Дети, воспитывающиеся в семье с демократическими установками, являются более открытыми и спонтанными, они способны без стеснения слушать похвалу в свой адрес, использовать в речи местоимение «Я», прямо и честно выразить собственное мнение (без оглядки на окружающих), открыто проявлять свои чувства и т.д., и как результат – быть более уверенными в себе и самодостаточными. Уверенность в данном случае является качеством личности, в основе которого позитивная оценка ребенка своих навыков и способностей, достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения потребностей [12].

Таким образом, стиль семейного воспитания играет далеко не последнюю роль в процессе формирования у ребенка таких качеств, как уверенность, отсутствие страха сделать ошибку, положительная оценка своих возможностей и т.д. Именно стиль семейного воспитания обуславливает направления развития личности ребенка, его представлений о добре и зле, о справедливости и нравственности, об уважительном отношении как к материальным ценностям, так и духовным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева Е.П., Кибардина Л.П. Родительское со-  
брание. – М., 2002. – 88с.
2. Баумринд Д. Практическая психология. – М.,  
1995. – 411с.
3. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия.  
Краткий лекционный курс. – СПб.: «Речь», 2001. - 143с.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в по-  
ведении ребенка. – М.: «Просвещение», 1993. – 190с.
5. Ильиных Ю.В. Стиль родительского воспитания  
как фактор формирования смысловой сферы старшего  
подростка. – М., 2004. – 211с.
6. Ковалева Н.И., Колесникова Н. Влияние сти-

ля воспитания на формирование самооценки младших школьников. – Славянск-на-Кубани, 2008. – С.49-53.

7. Корытченкова Н.И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребенка. – Новосибирск, 2000. – 197с.

8. Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Пермякова А.А., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация. – М., 2014. – С.16-25.

9. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков (2-е изд., доп. и переработ.). – Л.: «Медицина», 1983. – 255с.

10. Минияров В.М. Психология семейного воспитания. – М.: изд-во МПСИ, 2000. – 256с.

11. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. – М.: «Знание», 1981. – С.80-95.

12. Степанов С. Стили родительского поведения // Школьный психолог, 2000. – №5. – С.14-17.

13. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: «Педагогика», 2006. – 212с.

14. Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – Мн.: «Литера», 1996. – 296с.

15. Эйдемиллер Э.Г. Анализ семейных отношений у подростков при психопатиях, акцентуациях характера, неврозах и невротоподобных состояниях. – Обнинск, 1992. – С.70-81.

16. Maccoby E.E., Martin J.A. Socialization in the context of the family: Parentchild interaction // Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development. – Vol.4. – 1983. – P.51-59.

*Статья поступила в редакцию 04.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*



ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ  
СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ ОДЕЖДЫ СУБЪЕКТА

© 2017

**Осколков Иван Анатольевич**, аспирант кафедры общей и социальной психологии  
**Дубовицкая Татьяна Дмитриевна**, доктор психологических наук, профессор  
*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы*

(450000, Россия, Уфа, улица Октябрьской Революции, 3а, 1-й адм. корпус, e-mail: tatdm@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию направления «культура одежды» как комплексного психологического феномена в связи с целесообразностью внедрения этого направления в образовательный процесс учреждений образования, способствующего гармоничному развитию личности обучающегося и формированию высокого уровня общей его культуры. Основное внимание уделяется разработке психодиагностической методики оценки культуры одежды и проведению психометрической проверки методики экспертной оценки культуры одежды субъекта. Методика состоит из 12 суждений, по отношению к которым испытуемые выбирали утверждение либо отрицание, а также допускался вариант ответа «трудно сказать». Психометрическая проверка методики заключалась в проверке внутренней согласованности ответов, ретестовой надежности, проверке конструктивной валидности, содержательной валидности, в выявлении нормальности распределения. Для вычисления корреляций использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона. Установлено, что предлагаемая методика может быть использована для экспертной оценки уровня сформированности культуры одежды у человека.

**Ключевые слова:** культура, психологическая культура, культура одежды, мода, стиль, психодиагностическая методика, психометрическая проверка, корреляция, тест-опросник, экспертная оценка, субъект.

THE PSYCHODIAGNOSTIC METHOD OF EXPERT EVALUATION OF THE MATURITY  
OF THE SUBJECT'S CULTURE OF CLOTHING

© 2017

**Oskolkov Ivan Anatolevich**, postgraduate student of the Department of General and social psychology  
**Dubovickaya Tatiana Dmitrievna**, D. PS.S., Professor  
*Bashkir state pedagogical University. M. Akmulla*

(450000, Russia, Ufa, Oktyabrskaya Revoluciya street 3a, administrative building # 1, e-mail: tatdm@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the study of the direction of “clothing culture” as a complex psychological phenomenon in connection with the expediency of introducing this direction into the educational process of educational institutions, which contributes to the harmonious development of the learner’s personality and the formation of a high level of his general culture. The main attention is paid to the development of a psychodiagnostic method for assessing the clothing culture and conducting a psychometric examination of the methodology for expert appraisal of the subject’s clothing culture. The technique consists of 12 judgments, in relation to which the subjects chose the statement or denial, and also the variant of the answer “difficult to say” was allowed. Psychometric verification of the technique consisted in checking the internal consistency of responses, retest reliability, verification of construct validity, meaningful validity, in revealing the normal distribution. To calculate the correlations, the Pearson linear correlation coefficient was used. It is established that the proposed methodology can be used for expert evaluation of the level of the formation of a clothing culture in humans.

**Keywords:** culture, psychological culture, clothing culture, fashion, style, psychodiagnostic technique, psychometric testing, correlation, test questionnaire, expert evaluation, subject.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Социальная сущность человека проявляется практически во всех аспектах его жизнедеятельности, одним из которых является одежда [1]. Одежда является частью имиджа как конкретного человека, сообщества, так и государства в целом [2]. Возникнув из практической потребности в защите от внешней среды, одежда практически сразу приобрела не только эстетическую, но и этическую функцию [3]. В этой связи возник термин «культура одежды» как осознание и владение субъектом механизмами восприятия, оценки, структурирования и использования одежды как средства выражения своей индивидуальности, позитивного самоотношения и принятия другими [4].

Термин «культура одежды» весьма часто встречается в публикациях о моде [5]. Близкими к нему являются понятия «чувство вкуса», «чувство стиля», «искусство одеваться» и др. [6; 7]. На наш взгляд, использование более широкого понятия «культура одежды» позволяет охватить все индивидуально и социально значимые стороны одежды, сделать ее предметом комплексной оценки, а также формировать соответствующие представления и поведение [8]. О культуре одежды необходимо говорить так же, как о культуре общения, культуре отношений и взаимоотношений, психологической культуре личности в целом [9].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Культура одежды представляет очень перспективное направ-

ление в области дополнительного образования [10]. Целесообразность проработки направления культуры одежды определяется тем, что существует необходимость её внедрения в образовательный процесс учреждений образования [11]. Такая практика призвана способствовать гармоничному развитию личности обучающегося и формированию высокого уровня общей его культуры [12, с. 195].

Можно предположить, что человек, обладающий культурой одежды, интериоризирует культуру общества, в котором находится, тем самым демонстрируя свою готовность к коммуникации, способствуя приятию и принятию себя в члены данного общества, идентифицирует себя с ним. И чем раньше сформируется понимание важности грамотного подбора гардероба, тем наиболее вероятно позитивная общая социализация [13, с. 91]. Культура одежды определяет внешний облик, выполняет важную роль, демонстрируя принадлежность к социальной структуре общества, в котором мы живём.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В данном случае на первый план выступает задача – разработать психодиагностическую методику оценки культуры одежды и провести психометрическую проверку методики экспертной оценки культуры одежды субъекта (Т.А. Дубовицкая, И.А. Осколков), в ходе осуществления которой была разработана психодиагностическая методика экспертной оценки культуры одежды субъекта.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Методика состоит из 12 суждений [14], по отношению к которым испытуемые выбирали утверждение либо

отрицание, а также допускался вариант ответа «трудно сказать»:

1. Его (её) одежда: А) не соответствует времени года; Б) соответствует времени года.

2. Его (её) одежда: А) скрывает все недостатки фигуры и выделяет достоинства; Б) не скрывает недостатки, не выделяет достоинства фигуры.

3. Он (она): А) одевается, во что придется; Б) уделяет подбору одежды особое внимание.

4. Его (ее) одежда: А) ограничивает движения, вынуждает вести себя неестественно; Б) позволяет ему (ей) чувствовать себя свободно.

5. Его (ее) одежда характеризуется: А) цветовой гармонией; Б) цветовой дисгармонией.

6. Он (она): А) одевается стандартно, без привнесения в нее своих дополнений; Б) способен привнести даже в обычную одежду что-то новое, необычное, дополнить ее какими-то своими элементами.

7. Его (ее) одежда: А) отличается оригинальностью и привлекательностью; Б) не отличается оригинальностью и привлекательностью.

8. Его (ее) одежда характеризуется: А) разнообразием, элементы одежды дополняют друг друга и используются в разных комбинациях; Б) однообразным сочетанием элементов, отсутствием разнообразия в гардеробе.

9. Стиль его (её) одежды, как правило: А) не соответствует ситуации общения, месту и времени, он (она) одевает что попало; Б) соответствует ситуации общения, месту и времени.

10. Его (ее) одежда, как правило: А) соответствует предъявляемым требованиям в школе; Б) не соответствует предъявляемым к одежде требованиям в школе.

11. Его (ее) одежда: А) вызывает положительную оценку и внимание окружающих; Б) вызывает отрицательную оценку окружающих.

12. Его (ее) одежда характеризуется: А) неопрятностью, пренебрежением к санитарно-гигиеническим требованиям; Б) чистой и опрятностью.

Психометрическая проверка методики заключалась в проверке внутренней согласованности ответов, ретестовой надежности, проверке конструктивной валидности, содержательной валидности, в выявлении нормальности распределения. Для вычисления корреляций использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Проверка надежности теста производилась на основе метода «расщепления» и последующего вычисления соответствующих коэффициентов. Получены следующие результаты. Коэффициент корреляции четных и нечетных суждений составил 0,48 ( $p < 0,001$ ), что показывает достоверность связи. Также выявлена высокая положительная значимая корреляция итогового балла по тесту с каждым суждением (в пределах от 0,29 до 0,57 ( $p < 0,001$ )), что свидетельствует о высоком уровне внутренней согласованности методики. Коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха составил 0,79. Тем самым методика показала высокую внутреннюю согласованность.

Для проверки конструктивной валидности был применен критерий ранговой корреляции Спирмена, были использованы следующие методики: тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев) [15]; 16-факторный личностный опросник Кеттелла (16 ФЛЮ-105 – С) [16] – для определения индивидуально-психологических особенностей личности; анкета «Отношение к одежде» (Т.А. Дубовицкая, И.А. Осколков).

Результаты проверки представлены в таблице 1, где приняты следующие сокращения: S – глобальное самоотношение; I – самоуважение; II – аутосимпатия; III – ожидаемое отношение от других; IV – самоинтерес. Шкалы, измеряющие выраженность установки на внутренние действия: 1 – самоуверенность; 2 – отношение других; 3 – самопринятие; 4 – саморуководство, самопоследовательность; 5 – самообвинение; 6 – самоинтерес; 7 – самопонимание. Для шкал методики 16-факторного личностного опросника Кеттелла (16 ФЛЮ-105 – С)

приняты следующие сокращения: A – общительность; B – интеллектуальность; C – эмоциональная устойчивость; E – доминантность; F – беспечность; G – моральная нормативность; H – смелость в социальных контактах; I – эмоциональная чувствительность; L – подозрительность; M – мечтательность; N – дипломатичность; O – тревожность; Q1 – восприимчивость к новому; Q2 – самостоятельность; Q3 – самодисциплина; Q4 – напряженность; MD – самооценка.

Таблица 1 – Проверка конструктивной валидности психодиагностической методики экспертной оценки культуры одежды субъекта

	Шкалы	Когнитивный компонент	Креативный компонент	Коммуникативный компонент	
Тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев)	S	0,085	<b>0,183**</b>	<b>0,148*</b>	
	I	0,058	0,085	0,014	
	II	0,05	0,09	0,059	
	III	0,005	0,086	<b>0,195**</b>	
	IV	<b>0,265**</b>	0,103	0,027	
	1	0,042	0,106	0,032	
	2	0,051	0,045	0,075	
	3	0,044	0,058	0,095	
	4	-0,1	-0,024	-0,056	
	5	0,006	0,101	0,107	
	6	0,087	0,051	0,085	
	7	0,011	0,111	-0,034	
	16-факторный личностный опросник Кеттелла	A	0,1	0,088	0,076
		B	0,047	0,026	0,077
C		0,069	0,094	0,052	
E		0,079	0,045	0,056	
F		0,014	0,071	0,024	
G		-0,063	<b>-0,171*</b>	-0,073	
H		0,028	0,078	<b>0,189**</b>	
I		0,028	0,01	<b>0,195**</b>	
L		0,094	0,026	0,077	
M		0,128	<b>0,153*</b>	0,103	
N		<b>0,199**</b>	0,083	<b>0,197**</b>	
O		0,019	0,041	0,040	
Q1		<b>0,137*</b>	<b>0,269**</b>	0,095	
Q2		0,067	0,103	0,048	
Q3	0,071	<b>0,190**</b>	0,122		
Q4	0,049	0,077	0,019		
MD	0,054	0,034	0,024		
Авторская анкета «Отношение к одежде»	-	<b>0,229**</b>	<b>0,196**</b>	<b>0,198**</b>	

Примечания – 1. Значимые корреляции выделены жирным шрифтом. 2. «\*» – корреляция значима на уровне 0,05; «\*\*» – корреляция значима на уровне 0,01.

Согласно результатам проведенной математической обработки, было выявлено, что когнитивный компонент культуры одежды положительно коррелирует с такой переменной самоотношения, как самоинтерес ( $r_s = 0,265$ ;  $p < 0,01$ ), с факторами личностного опросника Кеттелла: N – дипломатичность ( $r_s = 0,199$ ;  $p < 0,01$ ) и Q1 – восприимчивость к новому ( $r_s = 0,137$ ;  $p < 0,05$ ) и с результатом по методике «Отношение к одежде» ( $r_s = 0,229$ ;  $p < 0,01$ ).

Было выявлено, что креативный компонент имеет положительную корреляцию с глобальным самоотношением ( $r_s = 0,183$ ;  $p < 0,01$ ), с факторами личностного опросника Кеттелла: M – мечтательность ( $r_s = 0,153$ ;  $p < 0,05$ ), Q1 – восприимчивость к новому ( $r_s = 0,269$ ;  $p < 0,01$ ), Q3 – самодисциплина ( $r_s = 0,190$ ;  $p < 0,01$ ) и с результатом по методике «Отношение к одежде» ( $r_s = 0,196$ ;  $p < 0,01$ ). Кроме того, была выявлена отрицательная корреляция с фактором G – моральная нормативность ( $r_s = -0,171$ ;  $p < 0,01$ ).

Было выявлено, что коммуникативный компонент имеет положительную корреляцию с такими компонентами самоотношения, как глобальное самоотношение ( $r_s = 0,148$ ;  $p < 0,05$ ) и ожидаемое отношение от других ( $r_s = 0,195$ ;  $p < 0,01$ ), с факторами личностного опросника Кеттелла: H – смелость в социальных контактах ( $r_s = 0,189$ ;  $p < 0,01$ ), I – эмоциональная чувствительность ( $r_s = 0,195$ ;  $p < 0,01$ ), N – дипломатичность ( $r_s = 0,197$ ;  $p < 0,01$ ) и с результатом по методике «Отношение к одежде» ( $r_s = 0,198$ ;  $p < 0,01$ ).

Далее нами была произведена проверка на нормальность распределения результатов психодиагностической методики экспертной оценки культуры одежды субъекта (Т.А. Дубовицкая, И.А. Осколков), результаты которой представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Проверка на нормальность распределения результатов психодиагностической методики экспертной оценки культуры одежды субъекта

	Компоненты культуры одежды		
	Когнитивный компонент	Креативный компонент	Коммуникативный компонент
Медиана (Me)	5	4	4
Среднее арифметическое ( $\bar{X}$ )	4,83	3,71	3,58
Асимметрия (As)	-0,549	0,411	0,118
Экцесс (Ex)	0,638	0,732	-0,418
Эмпирическое значение критерия Хи-квадрат Пирсона ( $\chi^2_{\text{эмп}}$ )	284,67	105,18	92
Уровень статистической значимости (p)	0,001	0,001	0,001

В результате проверки результатов психодиагностической методики экспертной оценки культуры одежды субъекта на нормальность распределения было выявлено, что медиана и среднее арифметическое практически не различаются, а значения асимметрии и эксцесса не превышают единицы, что свидетельствует о нормальном законе распределения. Кроме того, для оценки вероятности принадлежности выборки к генеральной совокупности с нормальным распределением были произведены расчеты по критерию Хи-квадрат Пирсона [17]. В результате было выявлено, что эмпирическое распределение по когнитивно-рефлексивному ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 284,67$ ;  $p = 0,001$ ), креативному ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 105,18$ ;  $p = 0,001$ ) и коммуникативно-перцептивному ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 92$ ;  $p = 0,001$ ) компонентам соответствует нормальному закону распределения.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Проведенные исследования позволяют утверждать, что методика может использоваться для экспертной оценки уровня сформированности культуры одежды у человека. Использование данной методики актуально для исследования динамики культуры одежды в условиях мероприятий по ее целенаправленному формированию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Langner L. The Importance of Wearing Clothes. N.Y.: Hasting House, 1959. 318 p.
2. Morton G.M. The Arts of Costume and Personal Appearance. U. of Nebraska, 1964. 234 p.
3. Нэпп М., Холл Дж. Невербальное общение. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 256 с.
4. Осколков И. А. Культура одежды: понятие, структура и условия формирования // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6 (119). С. 172-177.
5. Аксенова А., Дукельская Е., Евсеева Т. Современная энциклопедия «Мода и стиль». М.: Мир энциклопедий Аванта: Астрель, 2013. 480 с.
6. Волков Н.Н. Цвет в живописи. М.: Академия, 1985. 431 с.
7. Женский журнал Arabio. URL: <http://www.arabio.ru/> (дата обращения: 20.05.2017).
8. Конструируем одежду. URL: <http://wellconstruction.ru/dizayn/zritelnyie-illyuzii-v-odezhde> (дата обращения: 20.05.2017).
9. Бенин В. Л. Культура. Образование. Толерантность: монография. Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. 192 с.
10. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 47-56.
11. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 47-56.
12. Дубровина И. В. Возрастной подход к воспитанию психологической культуры школьников // Мир психологии. 2012. № 2 (70). С. 194-208.
13. Килошенко М. Психология моды: теоретический

и прикладной аспекты. СПб.: Речь, 2001. 192 с.

14. Осколков И. А., Дубовицкая Т. Д. Культура одежды как психологический феномен // Инициативы XXI века. 2016. № 2. С. 43-44.

15. Психодиагностические методики : Диагностика личности : Тест-опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев). URL: <https://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00111.htm> (дата обращения: 20.05.2017).

16. Психодиагностические методики : Диагностика личности : 16-факторный личностный опросник Кеттелла (16 ФЛО-105 – С). URL: <http://lektii.org/4-710.html> (дата обращения: 22.05.2017).

17. Критерий согласия Пирсона  $\chi^2$  (хи-квадрат). URL: <http://statanaliz.info/metody/proverka-gipotez/174-kriterij-soglasiya-pirsona-khi-kvadrat> (дата обращения: 12.06.2017).

*Статья поступила в редакцию 09.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.9

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ТРУДА СОТРУДНИКОВ ОХРАННО-КОНВОЙНОЙ СЛУЖБЫ МВД РФ

© 2017

**Петров Николай Николаевич**, аспирант 3 года обучения, психологические науки

*Тверской государственной университет*

*170000, Россия, Тверь, ул. Желябова, 33, e-mail: nik8385@yandex.ru*

**Аннотация.** В статье предпринята попытка анализа процесса труда сотрудников охранно-конвойной службы (ОКС) МВД РФ с точки зрения субъектно-деятельностного подхода в психологии. В свете теоретико-методологических положений психологии труда, разработанных профессором Е.А.Климовым, рассмотрены такие составляющие процесса трудовой деятельности сотрудников ОКС как объект, предмет, цели, средства и условия труда. По результатам теоретического анализа научной, учебной и нормативной литературы установлено, что объектами трудовой деятельности сотрудников ОКС являются люди и технические системы, предметом труда – процессы и ситуации неопределенности, цели труда объективны и заданы организационными и распорядительными документами, обозначены сроки их достижения. В процессе труда сотрудники ОКС используют вещественные и функциональные средства труда. Процесс трудовой деятельности сотрудников ОКС осуществляется в условиях микроклимата близкого к бытовому. Полученные теоретическим путем данные послужат основой дальнейшего эмпирического исследования по выявлению факторов трудовой деятельности, обеспечивающих профессиональную надежность сотрудников ОКС.

**Ключевые слова:** процесс труда, сотрудник охранно-конвойной службы, субъект труда, объект труда, цели труда, орудия труда, условия труда, задачи профессиональной деятельности, профессионально важные качества личности.

## FEATURES OF THE WORKING PROCESS OF THE GUARD-CONVOYING EMPLOYEES OF THE RF MIA

© 2017

**Petrov Nikolay Nikolayevich**, graduate student of the Psychology Department

*Tver State University*

*(170000, Russia, Tver, Zhelyabova street 33, e-mail: nik8385@yandex.ru)*

**Abstract.** Applying a subjective activity approach in psychology an attempt has been made in this article to analyze the working process of the officers in the guard-convoing services (SCS) of the Russian Federation Ministry of Internal Affairs. Within theoretical and methodological provisions of the working psychology, worked out by Professor E.A. Klimov, the following components of the working activity of the SCS employees have been considered: object, subject, purposes, means and working conditions. According to the results of the theoretical analysis of scientific, educational and normative literature, it is established that people and technical systems are the objects of the SCS employees working activity, processes and situations of uncertainty are the subject of work, the goals of work are objective and set by organizational and administrative documents, the terms of their achievement are determined. The SCS employees use real and functional labour means in their working process. The process of working activity of the SCS employees is carried out under conditions of a microclimate close to general way of life. Theoretically obtained data will function as a basis for further empirical research to identify the working activity factors which ensure professional reliability of the SCS employees.

**Keywords:** labor process, employee of guard-convoing service, subject of labor, object of labor, labor goals, instruments of labor, working conditions, tasks of professional activity, professionally important qualities of a person.

Под процессом труда будем понимать совокупность действий и операций, выполняемых работником для воздействия на предмет труда. Теоретико-методологические основы анализа особенностей профессиональной деятельности специалиста заложены в классических работах по психологии труда В.А.Климова, В.А.Бодрова, Э.Ф.Зеера, А.К.Марковой, С.Н.Пряжниковой, О.Г.Носковой, Т.А.Жалагиной, В.А.Толочка и др.

Значимость исследования процесса труда сотрудников охранно-конвойной службы (ОКС) определяется спецификой их профессиональной деятельности, в том числе психологической составляющей, и подтверждается непосредственно историей становления ОКС. До создания ОКС, охрана и конвоирование подозреваемых и обвиняемых осуществлялись сотрудниками всех подразделений МВД. Вследствие большой загруженности и недостатка кадров, имеющих специализированную подготовку охранника-конвоира, качество работы со спецконтингентом оставляло желать лучшего. Этим обстоятельством обусловлено появление ОКС как отдельной службы.

Рассмотрение особенностей процесса труда сотрудников охранно-конвойной службы (ОКС) будем осуществлять на основе теоретического подхода к профессиоведению Е.А.Климова [1, с. 66-83]. Опираясь на классификацию структурных составляющих процесса труда Е.А.Климова, конкретизируем элементы трудового процесса применительно к деятельности сотрудников ОКС (рисунок 1).

Опираясь на эту классификацию, можем дать харак-

теристику особенностей профессиональной деятельности сотрудников ОКС.

Объектом труда сотрудников ОКС по классификации профессий Е.А.Климова является человек (люди) [2, с. 73], а именно – спецконтингент, то есть обвиняемые и подозреваемые в совершении правонарушений.

Кроме того к объектам труда сотрудников ОКС можно отнести виды техники, которые управляются сотрудниками ОКС и используется для перевозки подозреваемых и обвиняемых к месту следственных действий, например, специализированный автомобильный транспорт. В этом случае профессию сотрудника ОКС, по классификации Е.А.Климова, можно отнести к типу «Человек – Техника» [2, с. 73].

Предметом труда сотрудников ОКС являются процессы охраны, содержания и конвоирования спецконтингента. Эти процессы регламентируются законодательно-нормативными документами, требованиями которых сотрудник ОКС должен практически и мысленно оперировать в процессе труда. Основные направления деятельности сотрудников ОКС обозначены в Федеральном законе № 103 «О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений» [3] и включают охрану и содержание подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений (на срок до 10 суток, в период проведения судебных или следственных мероприятий), а также конвоирование подозреваемых, обвиняемых и осужденных в суды, следственный изолятор, больницу и на производство следственных действий, не допуская их побега и других чрезвычайных происшествий. Рассмотрим каждое на-

правление деятельности сотрудников ОКС подробнее.

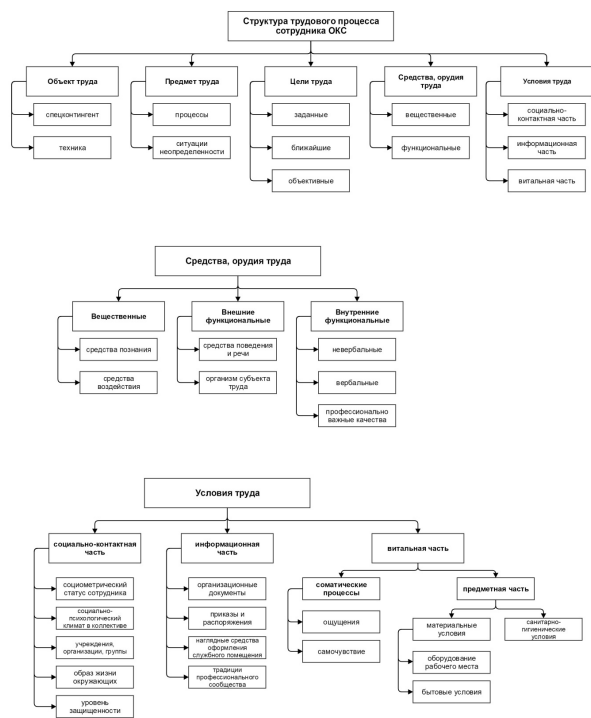


Рисунок 1- Классификация компонентов трудового процесса сотрудника ОКС

Охрана подозреваемых и обвиняемых заключается в [4, с. 144]:

- принятии мер по недопущению побегов указанных лиц, предотвращению нападений на них;
- пресечении проникновений на охраняемую территорию посторонних лиц, незаконного выноса (вывоза) имущества либо проноса (провоза, передачи) запрещенных предметов, веществ и продуктов питания
- недопущении передачи за пределы изолятора временного содержания (ИВС) и получение оттуда информации, препятствующей установлению истины по уголовному делу, способствующей сокрытию доказательств, а также ведению преступной деятельности.

Содержание заключается в обеспечении надлежащего режима изоляции спецконтингента и постоянном надзоре за ним, с целью не допустить возможности скрыться от органов следствия и суда, сокрыть вещественные доказательства, или воспрепятствовать установлению истины по уголовному делу каким-либо иным путем, а также, заниматься преступной деятельностью.

Конвоирование это комплекс мер по охране и сопровождению нарядами ОКС подозреваемых, обвиняемых в совершении преступлений и осужденных, при их передвижении по территориям мест содержания под стражей, а также к месту назначения.

Также на базе ИВС происходит общение следователей и дознавателей с подозреваемыми и обвиняемыми, проводятся допросы.

Помимо самого процесса охраны и конвоирования предметом труда сотрудников ОКС являются, по выражению Е.А.Климова, «ситуации неопределенности» [1, с. 68-69]. Это обусловлено постоянным взаимодействием с подозреваемыми и обвиняемыми в совершении преступлений, которые могут противодействовать выполнению профессиональных обязанностей конвоиров, нарушать установленный порядок и создавать чрезвычайные ситуации. Работа в таких условиях носит экстремальный характер и предъявляет высокие требования к устойчивости психоэмоциональной сферы сотрудников ОКС [5, с. 46-52].

Таким образом, профессиональная деятельность сотрудников ОКС обеспечивается реализацией следую-

щих задач по взаимодействию со спецконтингентом:

- недопущение побегов, нападений и прочих нарушений правил внутреннего распорядка;
- пресечение проникновений на охраняемую территорию посторонних лиц, незаконного выноса (вывоза) имущества либо проноса (провоза, передачи) предметов, веществ и продуктов питания, запрещенных к хранению и использованию подозреваемыми и обвиняемыми;
- исключение возможности бесконтрольной передачи за пределы ИВС и получение оттуда подозреваемым (обвиняемым) информации, препятствующей установлению истины по уголовному делу, способствующей сокрытию доказательств, а также ведению преступной деятельности;
- обеспечение исполнения судебных решений, режимных и иных требований, а также мероприятий, предусмотренных федеральными законами и другими нормативными правовыми актами;
- ведение нормативной документации;
- реализация прав спецконтингента (информирование, личной безопасности, свиданий, прогулок, переписки, получения передач, а также, прием предложений, заявлений и жалоб).

Основной целью деятельности сотрудников ОКС, прописанной в нормативных документах, является обеспечение правопорядка и законности содержания и конвоирования спецконтингента (обвиняемых и подозреваемых в совершении правонарушений), а также обеспечение безопасности лиц, взаимодействующих со спецконтингентом в процессе содержания, судов, следственных действий и т.д. Цель профессиональной деятельности сотрудников ОКС по классификации профессий Е.А.Климова связана с преобразованием окружающей действительности [1, с. 68-69]. Таким образом, опираясь на структуру процесса труда сотрудников ОКС, можем заключить, что цель их деятельности является:

- а) заданной – сформулированной в виде приказов и законодательно-нормативных документов;
- б) ближайшей, то есть срок достижения цели обозначен заранее и включает момент приема объекта труда к конвоированию, охране, содержанию и до момента его освобождения или передачи под стражу сотрудникам иных ведомств;
- в) объективной, то есть реально существующей и независящей от личного мнения субъекта и объекта труда.

Оценивая виды средств (орудий) труда сотрудников ОКС, можем отметить наличие всех составляющих этого элемента структуры процесса труда – вещественные, внешние функциональные и внутренние функциональные средства труда.

Вещественные орудия труда сотрудников ОКС связаны с ручным трудом по классификации Е.А.Климова [2, с. 73]. В эту группу входят специальные средства конвоирования и охраны, обеспечивающие безопасность процесса труда (оружие, наручники, средства связи, защитные каски и жилеты, дубинки, шокеры и пр.).

Можем отметить, что в профессиональной деятельности сотрудников ОКС важное значение имеют функциональные средства труда. Это объясняется тем, что сотрудники ОКС, постоянно взаимодействуя с подозреваемыми и обвиняемыми в совершении преступлений, сочетают в своей профессиональной деятельности значительные физические усилия и высокую психическую напряженность. Так как подобное взаимодействие зачастую может иметь конфликтный характер, оно предъявляет высокие психологические и психофизические требования к сотрудникам ОКС, соответствие которым зависит от функциональных особенностей организма субъекта труда.

Функциональные средства труда представлены внешними средствами и внутренними средствами.

Внешние функциональные средства труда сотрудников ОКС включают средства их поведения, речи и возможности собственного организма, проявляющиеся в движениях, мимике, жестах, позе, походке. Поведение

и речь сотрудников ОКС должны быть сдержанными, четкими, строго соответствующими требованиям законов, ведомственных уставов, инструкций и приказов. Организм сотрудника ОКС также можно рассматривать как внешнее функциональное средство труда, поскольку он применяется в профессиональной деятельности навыков и приемов рукопашного боя и самозащиты, управления транспортными средствами, оказания первой медицинской помощи и др.

Внутренние функциональные средства представляют собой:

- мысленные, наглядные схемы, образцы познавательных и исполнительных процессов (невербальные средства);

- профессиональные правила; инструкции и приказы по конвоированию, охране, содержанию; алгоритмы действий в различных профессиональных ситуациях, удерживаемые в памяти (вербальные средства).

К внутренним функциональным средствам труда сотрудника ОКС относят также профессионально важные качества личности субъекта труда, которые включают 4 структурных блока (таблица 1).

Таблица 1 - Структура ПВК личности сотрудника ОКС

Структурный блок	Профессионально важные качества
Ценностно-мотивационный	желание помогать людям осознание важности своей профессии ответственность добросовестность
Эмоционально-волевой	способность преодолевать трудности для выполнения поставленной задачи способность противостоять страху, не поддаваться панике при ЧП решительность умение действовать согласно инструкции способность сохранять самообладание
Когнитивный блок	способность ориентироваться в быстро меняющейся обстановке смакливость внимание к деталям
Коммуникативный блок	умение работать в команде способность к взаимопониманию способность адекватно взаимодействовать со спецконтингентом

Одной из особенностей профессиональной деятельности сотрудников ОКС является то, что она осуществляется в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь и здоровье людей. Требования Федерального Закона «О полиции» (ст. 12) обязывают сотрудников ОКС: «1) содержать, охранять, конвоировать задержанных и (или) заключенных под стражу лиц, находящихся в изоляторах временного содержания подозреваемых и обвиняемых органов внутренних дел, а также лиц, подвергнутых административному наказанию в виде административного ареста; 2) конвоировать содержащихся в следственных изоляторах уголовно-исполнительной системы осужденных и заключенных под стражу лиц для участия в следственных действиях или судебном разбирательстве и охранять указанных лиц во время производства процессуальных действий» [6].

В соответствии со структурой трудового процесса условия труда включают социально-контактную часть, информационную часть и витальную часть [1, с. 75-83; 7, с. 56].

Социально-контактная часть условий труда включает [1, с. 76]:

- социометрический статус сотрудника ОКС – его авторитет среди сослуживцев;
- степень благоприятности внутреннего социально-психологического климата коллектива (взвод, отделение, рота, батальон);
- учреждения, организации, группы и их представители, с которыми сотрудник ОКС приходится взаимодействовать по роду службы;
- культура, опыт и образ жизни окружающих;

- уровень защищенности сотрудника ОКС от различного рода посягательств.

К информационной части условий труда, в первую очередь, относятся организационные документы, регламентирующие профессиональную деятельность сотрудника ОКС. Такими документами являются:

1. Федеральный закон РФ «О полиции» [6];
2. Приказ Министра внутренних дел РФ №140 ДСП от 07.03.2006 [8];
3. Типовое положение «О подразделении (полке, батальоне, роте, взводе) охраны и конвоирования подозреваемых и обвиняемых территориального органа Министерства внутренних дел Российской Федерации [9];
4. Дисциплинарный устав органов внутренних дел Российской Федерации [10];
5. Правила внутреннего трудового распорядка учреждения и др.

Также информационной частью условий труда это:

- оперативная информация – приказы, распоряжения, адресованные лично сотрудникам ОКС, а также и имеющие общезначимый характер для всех учреждений ведомственной принадлежности;

- средства внутреннего оформления служебных помещений (общеполитической, инструктивной);

- традиции сотрудников ОКС данного батальона, взвода.

Витальной частью условий труда Е.А.Климов называет: состояние тела субъекта труда – соматические процессы и «предметные» условия труда. К соматическим процессам можно отнести экстеро-, интеро- и проприорецептивные ощущения, которые испытывают сотрудники ОКС, а также их самочувствие. «Предметными» условиями труда Е.А.Климов называет условия труда на рабочем месте и жилищные условия. В эту же группу относятся условия микроклимата (физико-химические, биологические, гигиенические) условия [1, с. 78-80]. Поскольку профессиональная деятельность сотрудников ОКС осуществляется в помещениях (ИВС, помещения судов, следственных действий), можно считать условия их труда по микроклимату приближены к бытовым. В обобщенном виде условия труда сотрудников ОКС представлены на рисунке 2 [7, с. 56].

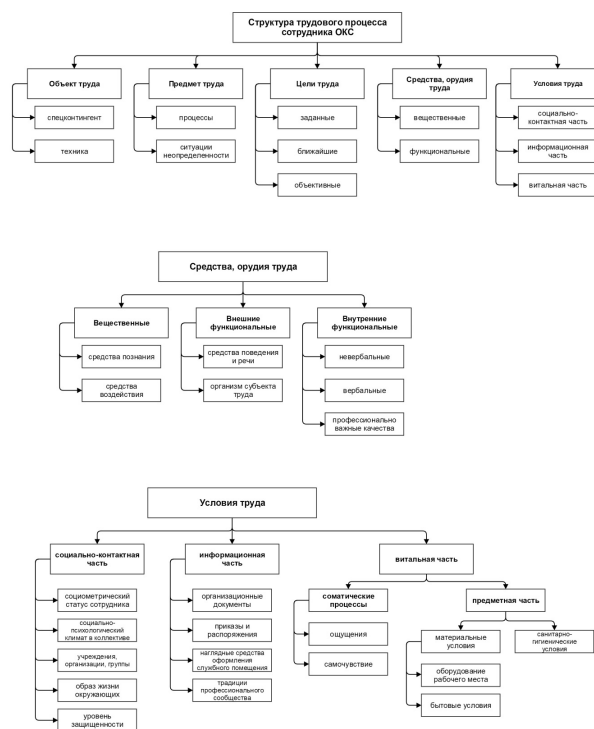


Рисунок 2 - Условия труда сотрудника ОКС

Таким образом, опираясь на фундаментальные исследования отечественных ученых в области психологии труда, осуществлен комплексный анализ структуры процесса труда сотрудников ОКС МВД РФ с учетом специфических особенностей и предписаний законодательно-нормативных документов к организации их профессиональной деятельности. Систематизированные данные о процессе труда сотрудников ОКС будут использоваться при анализе требований, предъявляемых к их личностным качествам, с целью выявления факторов, обеспечивающих профессиональную надежность этой категории служащих.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник. М.: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.

2. Носкова О.Г. Психология труда: учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений. / под ред. Е.А. Климова. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с.

3. Федеральный закон от 15 июля 1995 г. N 103-ФЗ «О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/1305540/> (дата обращения: 12.04.2017).

4. Административная деятельность органов внутренних дел. Часть особенная: учебник. М.: ЦОКР МВД России, 2009. 264 с.

5. Копылова Н.В. Психологические характеристики субъекта труда как факторы успешности профессиональной деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 46-52.

6. Федеральный закон РФ «О полиции» от 07.02.2011 (с изменениями на 18 июня 2017 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110165/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/) (дата обращения: 12.04.2017).

7. Приказ МВД РФ №140 ДСП от 07.03.2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://storify.com/geofreedtercfed/prikaz-140-dsp-mvd-rf-konvoirovanie-skachat> (дата обращения: 27.05.2017).

8. Типовое положение «О подразделении (полке, батальоне, роте, взводе) охраны и конвоирования подозреваемых и обвиняемых территориального органа Министерства внутренних дел Российской Федерации. Приложение № 3 к приказу МВД России от 31.12.2015 № 1266 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://23.mvd.rf/upload/site26/document\\_file/prikaz\\_1266.docx](https://23.mvd.rf/upload/site26/document_file/prikaz_1266.docx) (дата обращения: 12.04.2017).

9. Дисциплинарный устав органов внутренних дел Российской Федерации. Утвержден Указом Президента Российской Федерации от 14 октября 2012 г. № 1377 [Электронный ресурс] <https://21.xn--b1aew.xn--p1ai/activity/Sluzhba/disciplustav> (дата обращения: 12.11.2016).

10. Теплов Е.В., Филинова И.М. Структура процесса труда руководителя профессионального образовательного учреждения // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-57.

*Статья поступила в редакцию 17.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.9

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

© 2017

**Пономарева Ирина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологи  
**Сизова Яна Николаевна**, аспирант

*Челябинский государственный университет*

*(454001, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129, e-mail: sizova159@yandex.ru)*

**Аннотация.** Семья выступает средовым фактором становления личности подростка. Семейное воспитание оказывает влияние на формирование характеристики субъекта, определяющей последующую его жизнедеятельность, – личностной беспомощности. В концепции личностной беспомощности выделены типы семейного воспитания, при которых с большей вероятностью формируется личностная беспомощность: доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестокое обращение и противоречивый стиль воспитания. Личностная беспомощность выполняет три функции (манипулятивная, защитная и адаптивная), одна из которых имеет доминирующее значение в жизни индивида. Ведущая функция определяет тип личностной беспомощности. Каждый тип личностной беспомощности имеет различные социально-психологические проявления, обуславливает особенности восприятия поступающей информации, особенности функционирования в обществе – деятельности и взаимодействия с людьми. В статье представлен теоретический анализ социально-психологических особенностей подростков с различными типами личностной беспомощности. В частности, описаны проявления личностной беспомощности во взаимоотношениях субъекта с окружающими, в самоотношении, в поведении и деятельности. Теоретические выводы являются предпосылками эмпирического исследования особенностей жизнедеятельности субъектов с различными типами личностной беспомощности. Изучение особенностей конкретных типов личностной беспомощности даёт возможность построения адекватных каждому типу методов диагностики, профилактики и психологической коррекции.

**Ключевые слова:** стили семейного воспитания, нарушение семейных взаимоотношений, личностная беспомощность, манипулятивная личностная беспомощность, адаптивная личностная беспомощность, защитная личностная беспомощность, подростковый возраст.

## SOCIO-PSYCHOLOGICAL MANIFESTATIONS OF PERSONAL HELPLESSNESS OF VARIOUS TYPES

© 2017

**Ponomareva Irina Vladimirovna**, candidate of psychological sciences, associate Professor of psychologists  
**Sizova Yana Nikolaevna**, postgraduate student

*Chelyabinsk State University*

*(454001, Russia, Chelyabinsk, street Brat'ev Kashirinyh, 129, e-mail: sizova159@yandex.ru)*

**Abstract.** The family acts as an environmental factor of personality of a teenager. Family parenting has an impact on the formation characteristics of the subject, determining the subsequent life – personal helplessness. In the concept of personal helplessness of selected types of family parenting, which are more likely formed personal helplessness: the dominant hyperprotection, increased moral responsibility, abuse and inconsistent parenting style. Personal helplessness performs three functions (manipulative, protective and adaptive), one of which has a dominant importance in the life of the individual. The leading function identifies the type of personal helplessness. Each type of personal helplessness has various socio-psychological effects, causes features of perception of incoming information, features of functioning in society activities and interaction with people. The paper presents a theoretical analysis of the socio-psychological peculiarities of adolescents with different types of personal helplessness. In particular, it describes the manifestations of personal helplessness of the subject in relations with others, self-attitudes, behaviour and activities. The theoretical conclusions are preconditions of empirical research of features of activity of subjects with different types of personal helplessness. The study of the characteristics of specific types of personal helplessness gives the possibility of building an adequate to each type of methods of diagnostics, prophylaxis and psychological correction.

**Keywords:** styles of the family parenting, family relationship destructions, personal helplessness, manipulative personal helplessness, adaptive personal helplessness, protective personal helplessness, adolescence.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Детско-родительские отношения, в частности, семейные взаимоотношения, оказывают влияние на формирование личностной беспомощности как характеристики субъекта, определяющей последующую его жизнедеятельность. Психическими образованиями, выступающими в качестве результата влияния стиля семейного воспитания, являются типы личностной беспомощности: адаптивный, защитный, манипулятивный. Реализуя определённую психологическую функцию, направленную на достижение адаптивного результата для субъекта в его жизнедеятельности, личностная беспомощность (будь то адаптивная, защитная или манипулятивная) задаёт особенности субъектности личности в целом. Так, у субъекта с личностной беспомощностью конкретного типа в ходе развития формируются качественно новые характеристики, позволяющие конструировать мир адекватно имеющимся у такой личности ресурсам. Научная проблема, которой посвящено данное исследование, заключается в подробном изучении социально-психологических проявлений личностной беспомощно-

сти определённого типа, что позволит описать поведенческий репертуар личности подростка, содержательно расширить типологию личностной беспомощности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешённых ранее частей общей проблемы.* Личностная беспомощность в рамках субъектно-деятельностного подхода определяется как «качество субъекта, представляющее собой единство определённых личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними, определяющее низкий уровень субъектности, то есть низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить и достигать целей, преодолевая различного рода трудности» [1]. Формирование личностной беспомощности обусловлено рядом факторов, основными среди которых являются средовые. Основным средовым фактором формирования личностной беспомощности являются особенности взаимодействия в семье, а именно нарушения в системе семейных взаимоотношений [2]. Многими исследо-



вателями семья рассматривается как причина различных психологических проблем личности (Л. Босколо, А. Я. Варга, С. В. Воликова, А. В. Колодина, С. Минухин, Дж. Прата, Т. Я. Сафонова, М. Сельвини-Палаццоли, Дж.-Ф. Чеккин, Д. Хейли, Е. И. Цымбал и др.). Индивид, находясь в неблагоприятной для развития среде, вырабатывает свою линию поведения, приспособляясь к данным условиям.

Автором концепции личностной беспомощности Д. А. Циринг было теоретически обосновано и эмпирически подтверждено, что личностная беспомощность формируется при следующих типах дисгармоничных семейных взаимоотношений: гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестокое обращение, противоречивое воспитание. Каждый из перечисленных стилей воспитания предполагает разного рода родительские воздействия, которые формируют неблагоприятную среду для развития самостоятельности у детей. Личностная беспомощность, как определённого рода полезный адаптивный результат, позволяет личности сохранить свою целостность и обрести равновесие (И. В. Пономарева, Д. А. Циринг). В зависимости от характера родительских воздействий, образ «приспособительного результата» у ребёнка будет отличаться, и личностная беспомощность будет выполнять различные функции [3].

Исследование, направленное на подтверждение функциональной значимости личностной беспомощности и выделение её различных типов, было проведено И. В. Пономаревой. Автор устанавливает связь между конкретными нарушениями стиля семейного воспитания, функциями и типами личностной беспомощности [4]. Автором были выделены манипулятивная, защитная и адаптивная функции личностной беспомощности, детерминированные определённым типом нарушений семейных взаимоотношений. Так, манипулятивная функция личностной беспомощности складывается при доминирующей гиперпротекции, адаптивная функция личностной беспомощности – при жестоким обращении и повышенной моральной ответственности, защитная функция – при противоречивом типе негармоничного семейного воспитания.

С целью понимания разнообразия характеристик среди индивидов с личностной беспомощностью, описания способов их жизнедеятельности была разработана типология, которая включает с себя манипулятивную, защитную и адаптивную личностную беспомощность. Тип определяется доминирующей психологической функцией личностной беспомощности, которую последняя выполняет для субъекта. Субъект с личностной беспомощностью конкретного типа под воздействием определённых нарушений стиля семейного воспитания приобретает качественно новые характеристики, позволяющие конструировать мир адекватно имеющимся у такой личности ресурсам.

Личностная беспомощность проявляется в поведении субъекта пассивностью, во взаимоотношениях с окружающими – трудностями и неудовлетворённостью от этих отношений, в деятельности – снижением её успешности [5]. Однако, детальное рассмотрение социально-психологических проявлений личностной беспомощности различного типа ранее не проводилось.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В связи с тем, что каждый тип личностной беспомощности опосредуется различными условиями, нам представляется важным теоретически изучить и обосновать наличие социально-психологических особенностей у субъектов с личностной беспомощностью различного типа, проявляющихся во взаимоотношениях с окружающими, в самоотношении, деятельности и поведении.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В концепции личностной беспомощности демонстрируется, что феномен личностной беспомощности,

является системной характеристикой субъекта, выступает фактором, определяющим центральную качественную характеристику субъекта как системы – уровень субъектности. Личностная беспомощность, определяющая низкий уровень субъектности, в то же время представляет собой подсистему, отличающуюся структурной организацией компонентов (волевой, когнитивный, мотивационный, эмоциональный), особенностями их взаимодействия. Полнота исследования феномена личностной беспомощности достигается, если рассматривать его как функциональную систему, имеющую свою структуру, компоненты которой формируются в индивидуальной жизни под воздействием средовых факторов, продуцирующую полезные приспособительные результаты.

Личностная беспомощность, сформировавшаяся в процессе реализации различных нарушений семейных взаимоотношений, сохраняя свою психологическую природу, выполняет различные по своему содержанию функции, направленные на полезный результат. Различные психологические функции личностной беспомощности состоят в специфических особенностях личности субъекта. Эти личностные особенности интегрируются с личностной беспомощностью как системной характеристикой субъекта и задают такую линию поведения, которая бы обеспечивала субъекту нормальную жизнедеятельность. Функции личностной беспомощности, детерминированные определённым типом нарушений семейных взаимоотношений, были названы манипулятивная, защитная и адаптивная [6]. Принципиальным является то, что сформировавшаяся личностная беспомощность может реализовывать все три перечисленные функции, но в соответствии с конкретным типом нарушением взаимоотношений в семье, одна из функций является доминирующей. Та или иная доминирующая функция личностной беспомощности послужила критерием для дифференциации типов личностной беспомощности. Так, с целью понимания разнообразия характеристик среди индивидов с личностной беспомощностью в исследовании И. В. Пономаревой (И. В. Пономарева, 2013) выделяются типы личностной беспомощности, определяемые доминирующей функцией: адаптивный, защитный, манипулятивный [6]. Сравнительное изучение типов личностной беспомощности позволит более детально исследовать проявления рассматриваемого феномена как характеристики субъекта в его поведении, деятельности, во взаимоотношениях с окружающими и с самим собой.

В исследовании автора концепции личностной беспомощности Д. А. Циринг (Циринг Д. А., 2010) рассматриваются социально-психологические проявления личностной беспомощности в сфере межличностных отношений. Согласно полученным результатам, субъект с личностной беспомощностью характеризуется сдержанностью в межличностных контактах, проявляет большую зависимость от группы, отличается сниженной привлекательностью общения для себя и меньшими способностями для реализации потребности в общении [7]. «Всё это оказывается социально-психологическими проявлениями личностной беспомощности, с одной стороны, и закрепляет наличие симптомокомплекса личностной беспомощности, с другой» [7, с. 142].

На основе проведённого исследования социально-психологических проявлений личностной беспомощности (Циринг Д. А., 2010) и предложенной и эмпирически верифицированной типологии личностной беспомощности (Пономарева И. В., 2013) нами были выделены и теоретически обоснованы социально-психологические проявления личностной беспомощности различного типа во взаимоотношениях с окружающими и к самому себе, в деятельности, в поведении (таблица 1).

Взаимоотношения с людьми являются определяющим фактором и важнейшей движущей силой развития личности. Полноценное развитие способностей и навыков ребёнка происходит в условиях его непосредствен-

ного взаимодействия с окружающими. Характером взаимоотношений человека с социумом в значительной мере определяются и результаты той деятельности, которой он занимается.

Таблица 1 - Социально-психологические проявления личностной беспомощности различного типа

	Защитный тип	Адаптивный тип	Манипулятивный тип
Особенности взаимоотношений с окружающими	Застенчивость, недоверие, осторожное отношение к людям, зависимость от настроения, значима регуляция эмоционального состояния, а не восстановление нарушенных отношений с окружающим	Безразличие, конформность, замкнутость, равнодушие	Холодность, отсутствие эмпатии, эмоциональная отчужденность, категоричность в оценке окружающих, недоверие, ориентированность на себя или на задачи, но не на партнера, отрицательная самооценка нравственных качеств, игнорирование внутреннего мира собеседника
Особенности отношения к себе	Ощущение собственной неполноценности, сдерживание чувства неуверенности в себе и страха неудачи	Низкое самоуважение, низкое самопринятие, внутренняя конфликтность и самообвинение	Преувеличение своих недостатков, высокий уровень аутоагрессии
Деятельность	Избегание ситуаций принятия решений, снятие с себя ответственности, убежденность в неподконтрольности событий, неумение доводить начатое дело до конца	Принятие невозможности контролировать события, снижение мотивации, уменьшение попыток активного вмешательства в ситуацию	Неверие в собственные возможности контролировать жизненные ситуации, нежелание прилагать усилия для достижения целей, но осуществление их за счёт других, расчётливость, преобладание конкретных ценностей
Поведение	Пассивность, устранение психологического дискомфорта от внешних требований с помощью ухода от реальности, низкий контроль эмоций и поведения, инфантилизация поведения	Пассивность, поведение направлено не на активное изменение своей личности, а на приспособление к окружающему, приспособление к ситуации	Неверие в свои возможности контролировать собственную жизнь, неудовлетворенность собственной жизнью, когнитивный контроль над ситуацией

Субъект с личностной беспомощностью испытывает сложности при построении отношений с окружающими людьми. Но сложности, с которыми сталкивается человек, отличаются в зависимости от типа личностной беспомощности. Так, при защитной личностной беспомощности подросток испытывает недоверие к обществу, он не знает, какой реакции стоит ожидать от окружения, что порождает страх проявления самостоятельности и инициативы при выстраивании отношений. Демонстрация слабости Я, беспомощности обеспечивают человеку зависимое положение в обществе и снисходительное отношение среди окружающих. Психологическая защита, как система регуляторных механизмов, направленных на устранение или сведение к минимуму травмирующих личность переживаний, направлена на сохранение целостности личности, стабильности её самооценки, образа Я и образа мира. Прибегая к защитным механизмам как форме пассивного поведения, субъект лишает себя возможности активно воздействовать на ситуацию и устранить источник переживаний [8, 9].

Субъект с личностной беспомощностью адаптивного типа во взаимоотношениях склонен изменять свои установки, мнение или поведение под влиянием реального или воображаемого давления со стороны другого человека или группы людей. Для такого человека конформность выступает максимально удобным и простым способом, помогающим справиться с происходящим и избежать негативных последствий. Податливость и безоценочное принятие, в том числе жестокого отношения к себе обеспечивают условную психологическую безопасность подростка при взаимодействии с людьми [10, 11, 12, 13].

Межличностное общение является эффективным средством жизнеобеспечения для подростков с манипулятивной личностной беспомощностью. Внутренний мир собеседника игнорируется таким субъектом, главная цель построения взаимоотношений состоит в удовлетворении своих потребностей через других людей. Подросток посредством изменения своего поведения привлекает внимание окружающих и получает их поддержку. В отношениях с социумом такая личность характеризуется эмоциональной отчужденностью, отсутствием эмпатии, неспособностью выстраивать довери-

тельные отношения [14, 15].

Таким образом, субъект в зависимости от конкретного психологического типа личностной беспомощности использует свой механизм получения полезного результата во взаимоотношениях с окружающими людьми.

Исследования, проводимые в настоящее время, доказывают, что отношение к себе является важным личностным качеством, определяющим многие сферы жизнедеятельности человека. Известно, что человек с личностной беспомощностью характеризуется низкой самооценкой. Р. Баумейстер показывает, что низкая самооценка характеризуется не ненавистью по отношению к себе, а отсутствием любви к себе, людей с низкой самооценкой отличает отсутствие позитивного самоописания, а не наличие негативного, по их мнению, они обладают меньшими ресурсами, положительными качествами, способностями [16]. В многочисленных исследованиях обнаружены корреляты низкой самооценки. Низкая самооценка взаимосвязана с тревожностью, депрессией, неуверенностью, зависимостью, трудностями в межличностных отношениях, отсутствием инициативы и настойчивости, неудовлетворенностью всеми аспектами своей жизни [16]. Исходя из диагностических показателей типов личностной беспомощности, мы обнаружили теоретические предпосылки, указывающие на особенности отношения к себе у субъекта с личностной беспомощностью различного типа.

Субъект, у которого диагностируется личностная беспомощность защитного типа, болезненно ощущает собственную неполноценность, заполняет внутреннюю пустоту, путем активного выключения из сознания неприемлемых мыслей, побуждений или чувств и сдерживания чувства неуверенности в себе и страха неудачи (Никишина Я.В., Пьянова Е.Н.).

Для субъекта с личностной беспомощностью характерна адаптация с сохранением ситуации, то есть в отличие от преобразования и фактического устранения проблемной ситуации, сама личность претерпевает глубокие изменения и использует уже приобретенные защитные механизмы или же создает новые [17]. Для подростка с личностной беспомощностью адаптивного типа адаптация в семье (в дальнейшем и вне семьи) сводится к субмиссивной позиции, что затрудняет развитие автономии [18]. Подростки чувствуют ответственность за реализацию ценностей, навязанных им родителями [18, с.73]. Это подтверждает, что адаптивный тип личностной беспомощности формируется при повышенной моральной ответственности. Самоотношение субъекта с личностной беспомощностью адаптивного типа выражено негативное и характеризуется низким самоуважением, низким самопринятием, внутренней конфликтностью и самообвинением [18]. Самоотношение нестабильно, отсутствует индивидуальная система ценностей.

Самоотношение субъекта с личностной беспомощностью манипулятивного типа может характеризоваться преувеличением своих недостатков, возникающих затруднений, высоким уровнем аутоагрессии, которая и лежит в основе манипулятивных схем воздействия. Подобные проявления вызывают сочувствие, жалость и помощь со стороны адресатов манипулятивного воздействия [19]. На основе некоторых теоретических предположений можно сделать вывод о том, что самоотношение у субъектов с личностной беспомощностью различного типа имеет качественные отличия. Безусловно необходимо их эмпирическое обнаружение.

Одной из самых главных особенностей человека является то, что он способен трудиться, то есть выполнять деятельность. «Деятельность – это динамическая система взаимодействия субъекта с миром. В процессе этого взаимодействия происходит возникновение психического образа и его воплощение в объекте, а также реализация субъектом своих отношений с окружающей реальностью» [20]. Интегральной оценкой эффективности результата деятельности является её успешность.

Успешность деятельности тесно связана с интеллектуальной, мотивационной и эмоционально-волевой сферами личности, она зависит также от индивидуальных психофизиологических качеств.

Личностная беспомощность, являясь комплексной характеристикой личности, сопровождается снижением успешности деятельности вследствие сочетания недостаточной настойчивости, целеустремлённости, пессимистическими ожиданиями в отношении будущего, недостаточной гибкостью мышления, мотивацией избегания неудач [21]. Важной характеристикой субъекта с защитной личностной беспомощностью является отказ от деятельности, предназначенной для продуктивного разрешения ситуации и проблем. Личностная беспомощность в данном случае обеспечивает субъекту приспособительный эффект за счёт восприятия событий как неподконтрольных ему. В следствие сочетания указанных выше особенностей подростку сложно довести начатое дело до конца, он не способен брать на себя ответственность и избегает ситуаций принятия решений [22].

Адаптивная личностная беспомощность обеспечивает уменьшение психологического напряжения, связанного с выполнением какой-либо деятельности, посредством снижения количества попыток активного вмешательства в ситуацию с целью изменить положение вещей к лучшему. Подросток убеждён, что он не способен контролировать события и управлять своей деятельностью. Для таких детей характерна неспособность проявить волю и самостоятельность в различных видах деятельности, безынициативность и низкая познавательная активность.

Склонность к манипулированию определяет особенность деятельности субъекта с личностной беспомощностью манипулятивного типа. Манипуляция, как вид психологического воздействия, используется субъектом для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения другого к совершению определённых действий [23]. Подросток убеждён в неспособности формулировать значимые цели и не готов прилагать усилия для удовлетворения своих потребностей.

Таким образом, наличие трёх своеобразных типов личностной беспомощности, отличающихся по своему психологическому содержанию, определяет мотивы, характер выполнения деятельности и её успешность.

Говоря о поведении человека, следует подчеркнуть его общественный характер и социальную обусловленность. «На уровне общественно-детерминированной деятельности термин «поведение» обозначает действия человека по отношению к обществу и другим людям, рассматриваемые со стороны их регуляции общественными нормами нравственности и права. Единицами поведения являются поступки, в которых формируются и выражаются позиция личности и ее моральные убеждения» [20]. В поведении субъекта личностная беспомощность проявляется пассивностью. Однако, существуют различия в поведении субъектов в зависимости от типа беспомощности.

Для подростка с защитным типом личностной беспомощности значим актуальный психологический комфорт, так как он не связывает ситуации «сейчас» с ситуациями в будущем [4]. В случае появления новых требований субъект, расценивая их как непосильные для него, с целью устранения психологического дискомфорта пытается уйти от реальной действительности. Уход от реальности делает тревогу менее угрожающей для субъекта с защитной личностной беспомощностью, а значит обеспечивает комфортные условия для его жизнедеятельности. Такой субъект, будучи неспособным проявлять активность и самостоятельность с целью совладания с ситуацией, вынужден прибегать к защитным механизмам как форме пассивного поведения, которые позволяют нейтрализовать травмирующее действие сложных жизненных ситуаций [22].

Поведение субъекта с адаптивной личностной бес-

помощностью также, как и взаимоотношения с окружающими, направлено не на активное изменение своей личности, а на приспособление к конкретной ситуации, к социальному окружению. Выбор приёмов и форм поведения отличаются субъективностью. Подросток переживает своё поведение так, чтобы максимально эффективно приспособиться к окружающим его условиям, другими словами происходит вынужденная адаптация к внешним условиям посредством адаптивной функции личностной беспомощности. Полезный результат в виде адаптации к сложным условиям достигается путём проявления пассивности в поведении, безучастности и безразличия по отношению к внешним воздействиям и требованиям среды.

Достижение положительного результата для субъекта с манипулятивной личностной беспомощностью обеспечивается посредством реализации манипулятивной стратегии поведения, то есть привлечения в процесс достижения целей субъекта посторонних лиц. Манипулятивное поведение субъекта с личностной беспомощностью обусловлено его убеждённостью в неспособности самостоятельно удовлетворять свои потребности, отсутствием уверенности в возможности контролировать собственную жизнь. Подростку, демонстрирующему изменение привычного для социума поведения, удаётся избежать излишнего напряжения, и в то же время достичь определённых целей, в связи тем, что изменение в поведении трактуется окружающими как угрожающее его благополучию. В соответствии со своими намерениями и представлением о людях субъект более или менее отчетливо представляет, какого рода изменение в поведении потребуется в том или ином случае [23, 24]. Каждое такое «взаимодействие» предполагает некоторые изменения адресата, соответствующие интересам подростка с личностной беспомощностью. Манипулятивное поведение, присущее субъекту с личностной беспомощностью, предполагает не грубый нажим и авторитарное давление, а более изощрённые и менее заметные способы достижения личностных целей [6]. Впоследствии такое поведение индивида приводит к стремлению окружающих его людей проявлять опеку над ним, удовлетворять его потребности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, личностная беспомощность как системное качество субъекта определяет характер его взаимоотношений с окружающими, регулирует поведение, отношение к деятельности, действительности таким образом, что субъект остаётся в жёстких рамках данного ему бытия, он сталкивается с неподконтрольностью жизненных событий, возникающих как в силу объективных причин, так и в силу системы убеждений, эмоциональных реакций и всей организации внутреннего мира. В силу особенностей такой характеристики как личностная беспомощность субъект ограничен в своём взаимодействии с миром, самостоятельный человек, характеризующийся высоким уровнем субъектности, способен преобразовывать действительность, управлять собственной жизнедеятельностью, преодолевать трудности, становясь автором своего жизненного пути. Данные теоретические выводы являются предпосылками эмпирического исследования психологических свойств личности с различными типами личностной беспомощности, что позволит более качественно оказывать им психологическую помощь.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2010. – 42 с.
2. Циринг Д.А., Сальева С.А. Влияние детско-родительских отношений на формирование беспомощности у детей (системный подход) // В сборнике: Психологические проблемы современной семьи Материалы третьей международной конференции в 2-х частях. 2007. С. 398-403.

3. Пономарева И.В. Исследование психологических функций личностной беспомощности у подростков в семьях с различными стилями семейного воспитания // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 4-1. С. 138-144.
4. Пономарева И.В. Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 2013.
5. Циринг Д.А. Особенности совладающего поведения и психологических защит у подростков с личностной беспомощностью // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 5. С. 167-172.
6. Пономарева И.В. Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений. Челябинск: Печатный двор, 2014.
7. Галажинский Э.В., Циринг Д.А. Социально-психологические проявления личностной беспомощности на различных возрастных этапах // *Вестник Томского государственного университета*. 2010. № 339. С. 139-142.
8. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
9. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / В книге: Развитие личности и проблемы геронтопсихологии Сер. «Достижения в психологии» Москва, 2006. С. 331-354.
10. Кружкова О.В., Шахматова О.Н. Психологические защиты личности: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005.
11. Hartman H. Ego Psychology and the problem of Adaption. New York. 1958.
12. Травникова Н.Г. Психологическая адаптация выпускников детских домов: дисс. ... канд. психол. наук. СПб, 1999.
13. Жестокое обращение с детьми. Помощь детям, пострадавшим от жестокого обращения, и их родителям / под ред. Сафоновой Т.Я., Цымбала Е.И. М., 2001.
14. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. Москва: Педагогика, 1989.
15. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.
16. Молчанова О. Н. Низкая самооценка: восемь проблем // Перспективные направления психологической науки. Сборник научных статей. Выпуск 2. 2012. С. 63-87.
17. Сафонова Е. В. Особенности самоотношения военнослужащих в процессе адаптации к воинской службе // *Гуманитарный вектор*. 2011. №1(25). С. 127-133.
18. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкин И.И. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // *Вопросы психологии*. 2007. №2. С. 68-79.
19. Чернобровкина С. В., Дзигилевич Н. В. Типология личности с различной манипулятивной направленностью // *Вестник Омского университета*. Серия Психология. 2008. №2. С. 19-25.
20. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2008.
21. Циринг Д.А. Современные подходы к коррекции выученной беспомощности у детей и подростков // *Сибирский психологический журнал*. 2008. № 29. С. 63-68.
22. Грановская Р.М. Психологическая защита. -СПб.: Речь, 2007. -476 с.
23. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997.
24. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // *Психологический журнал*. 2000. Т. 21, №5. С.16-22.

*Статья поступила в редакцию 03.08.2017.  
Статья принята к публикации 25.09.2017.*

*Статья публикуется при финансовой поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований  
на 2017-2018 гг. (номер проекта 17-36-01097).*

УДК 159.9.072.433

**ОЦЕНКА УРОВНЯ РАДИОТРЕВОЖНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ, ПРОЖИВАЮЩЕГО НА ТЕРРИТОРИЯХ,  
ПОДВЕРГШИХСЯ НЕГАТИВНОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ В РЕЗУЛЬТАТЕ ИСПЫТАНИЙ  
НА СЕМИПАЛАТИНСКОМ ПОЛИГОНЕ**

© 2017

**Поцелуев Николай Юрьевич**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры  
«Гигиены, основ экологии и безопасности жизнедеятельности»  
**Лытгарь Ирина Александровна**, преподаватель кафедры «Патологической физиологии»  
**Нагорняк Алексей Сергеевич**, аспирант кафедры «Гигиены, основ экологии  
и безопасности жизнедеятельности»  
**Лытгарь Денис Алексеевич**, студент  
*Алтайский государственный медицинский университет*  
(656038, Россия, Барнаул, проспект Ленина, 40, e-mail: royalhell@yandex.ru)

**Аннотация.** В виду возрастающего количества исследований, свидетельствующих об опосредованном негативном воздействии ионизирующего излучения на психическое здоровье население, а также наличия публикаций в которых описана связь между высоким уровнем тревожности и соматической заболеваемостью, представляется актуальным определение уровня радиотревожности населения, проживающего на территориях, подвергшихся негативному воздействию искусственных радионуклидов и его места среди других факторов вызывающих высокий уровень тревожности. В данной статье проводится анализ значимости стрессовых факторов, полученных с помощью анкетирования, а также среднего уровня тревожности. Радиотревожность, определяющаяся стрессовым фактором «радиационное загрязнение», оказалась пятнадцатым по значимости фактором, среди девятнадцати, даже для респондентов, проживающих на территориях, подвергшихся радиационному загрязнению в дозах более 5 сЗв. Оценка корреляции возраста респондентов и важности стрессового фактора не выявила сильный уровень связи, а в большинстве случаев и вовсе оказалась статистически незначимой. Таким образом, изначальная гипотеза о высоком уровне радиотревожности среди населения Алтайского края не нашла подтверждения.

**Ключевые слова:** радиотревожность, стрессорные факторы, Семипалатинский полигон, Алтайский край

**EVALUATION OF THE RADIOPHOBIA LEVEL OF POPULATION LIVING IN TERRITORIES EXPOSED  
TO NEGATIVE EFFECTS AS A RESULT OF TESTS ON THE SEMIPALATINIAN RANGE**

© 2017

**Potseluev Nicolay Yur'evich**, candidate of medical sciences, associate professor of the department  
of «Hygiene, the fundamentals of ecology and life safety»  
**Lytar Irina Aleksandrovna**, teacher of the department of «Pathological physiology»  
**Nagornyak Aleksey Sergeevich**, post-graduate student of the department of «Hygiene, the fundamentals  
of ecology and life safety»  
**Lytar Denis Alekseevich**, student  
*Altai State Medical University*  
(656038, Russia, Barnaul, st. Lenina, 40, e-mail: royalhell@yandex.ru)

**Abstract.** In view of the growing number of studies that indicate the indirect negative impact of ionizing radiation on the mental health of the population, as well as the availability of publications describing the relationship between high levels of anxiety and somatic disease, it seems relevant to determine the level of radio-anxiety of the population living in territories affected by the negative effects of artificial radionuclides and its place among other factors causing a high level of anxiety. This article analyzes the significance of stress factors obtained with the help of a questionnaire, as well as the average level of anxiety. Radiophobia, which is determined by the stress factor "radiation contamination", turned out to be the fifteenth most important factor, among nineteen, even for respondents living in territories exposed to radiation contamination at doses greater than 5 cSv. Evaluation of the correlation of the age of respondents and the importance of the stress factor did not reveal a strong level of communication, and in most cases, it was not statistically significant at all. Thus, the original hypothesis of a high level of radiophobia among the population of the Altai Territory, has not been confirmed.

**Keywords:** radiophobia, stress factors, Semipalatinsk test site, Altai Territory

Многочисленные исследования в области радиационной защиты привели к появлению новых европейских стандартов в области радиационной безопасности, направленных на защиту здоровья человека. Данные нововведения являются результатом длительной работы международных организаций, отвечающих за защиту живой природы от ионизирующего излучения [1, 2]. Это в долгосрочной перспективе должно привести к снижению рисков, связанных с воздействием радиации и, как следствие, снизить уровень радиотревожности.

Долгое время высокий уровень радиотревожности населения, проживающего на территориях, подвергшихся радиационному загрязнению, был значимым социально-психологическим фактором, определяющим уровень опасности проживания на данной территории. Это подтверждает ряд многочисленных исследований, которые выявляют прямую взаимосвязь повышения числа генетических заболеваний и заболеваний раком с уровнем радиационного загрязнения, что являлся основным фактором, формирующим такое понятие, как риск для здоровья, и в свою очередь формирует повышение уровня тревожности [3, 4, 5]. При этом необходимо понимать, что тревожность является психоэмоциональным состоянием человека, при котором он способен субъек-

тивно завышать объективно существующую опасность для здоровья [6, 7, 8].

Временное состояние тревожности - нормальная и адекватная реакция человека на новую ситуацию, однако при длительном воздействии фактора, вызывающего тревожность, или при частой смене таких факторов возможно формирование психоэмоциональных нарушений на понятийном уровне. Самыми распространенными последствиями для психического здоровья являются депрессия, посттравматическое стрессовое расстройство, что в конечном итоге может привести к соматическим заболеваниям [9]. При этом состояние тревоги за здоровье (свое, своих детей, членов семьи, окружающих) может быть скрытым и неочевидным, проявляющимся только опосредованно, в форме постоянного не имеющего причины страха, избегания неприятных воспоминаний, излишне высокой общей тревожности, что усложняет его выявление [10, 11].

Помимо этого, большое значение на уровень тревожности оказывает низкий уровень знаний населения по вопросам радиационной безопасности. Данный вывод можно сделать из исследований, проведенных на территории Японии, где студенты медицинских вузов, прослушавшие курс радиационной биологии, выявляют

меньший уровень радиотревожности, чем другие группы населения [12]. В России, согласно исследованиям, проводившихся на территориях, подвергшихся радиационному загрязнению, был выявлен низкий уровень знаний основ радиационной безопасности [13]. В виду этого возрастает актуальность вопроса, является ли в настоящее время уровень радиационной тревожности ведущим фактором, формирующим уровень фобий и страхов на подвергшихся радиационному загрязнению территориях, или же имеет место комплекс стрессовых факторов, среди которых радиационная тревожность значительно не выделяется [14, 15, 16].

Опираясь на вышеизложенное, помимо радиационного загрязнения, был определен ряд стрессовых факторов, способных вызывать ощущение тревоги: невыполнение законов, недостаточная медицинская помощь, производственные травмы, нервные стрессы, не радиационные загрязнения среды, терроризм, транспортные катастрофы, экономические трудности, преступления (насилие), зависимость от социальных сетей, бытовые травмы, электромагнитное излучение от бытовых приборов и мобильных устройств, употребление наркотиков, возможность заразиться СПИДом, военные конфликты, употребление алкоголя, курение, преступность в сети интернет [17, 18]. Анализ уровня тревожности по этим стрессорам позволит выявить те когнитивно-психологические факторы, которые вызывают наибольшую обеспокоенность у населения, проживающего на территориях, подвергшихся радиационному загрязнению.

**Материалы и методы.** В процессе исследования было проанкетировано 575 респондентов с использованием анонимной анкеты, включающей пол, возраст, место жительства (с точностью до города или района) и 19 вышеописанных стрессовых факторов. Для каждого из факторов предлагается выставить степень важности от "Совсем не опасно" до "Очень опасно". Респондентами были студенты нескольких ВУЗов Алтайского края.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Средний уровень тревожности	.068	575	.000	.977	575	.000

a. Lilliefors Significance Correction

**Средний уровень тревожности**

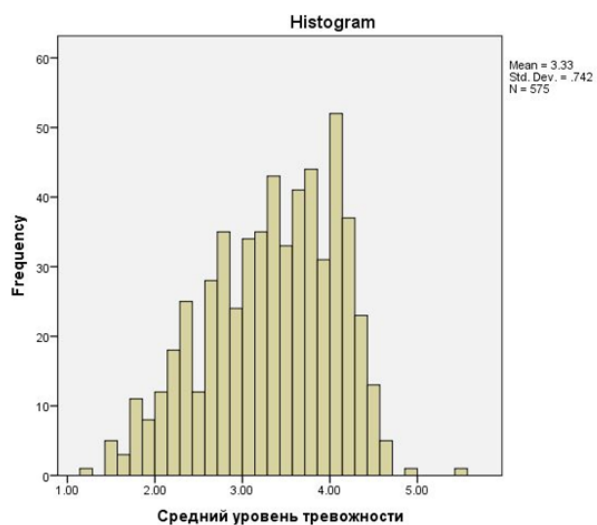


Рисунок 1 - Оценка нормальности распределения среднего уровня тревожности.

Полученные из анкет данные были обработаны с помощью пакета статистических программ IBM SPSS 20.0. Для численной оценки указанной респондентом важности фактора, ответу "Совсем не опасно" было

присвоено значение 1, а для "Очень опасно" - 5. Был вычислен средний балл, присвоенный респондентом конкретному фактору, а также другие описательные статистики (стандартное отклонение, дисперсия, асимметрия, эксцесс) с целью оценки нормальности распределения. Для этой же цели были произведены тест нормальности Колмогорова-Смирнова с поправкой Лиллиефорса и тест Шапиро-Уилка. Для визуальной оценки были построены гистограмма и квантильные диаграммы, представленные на рисунке 1.

Дополнительной характеристикой, описывающей общую тревожность конкретного респондента, является средний уровень тревожности (СУТ), равный среднему выставленному баллу по всем факторам. СУТ, отдельно для мужчин и женщин, был оценен на нормальность вышеописанными способами (описательные статистики, тесты нормальности, визуальная оценка).

Конечным этапом был расчёт корреляции между возрастом и средним баллом по каждому из факторов и, отдельно, между возрастом и СУТ. В связи с тем, что оценка нормальности показала ненормальность всех из исследованных выборок, использовались коэффициент Кендалла ( $\tau_b$ ) и коэффициент Спирмена [19, 20].

**Результаты.** Оценка нормальности распределения для каждого из исследованных показателей (средний балл по каждому из вопросов, СУТ, в т.ч. раздельно для мужчин и женщин), показала, что распределения не являются нормальными. Наиболее высокий средний балл был указан респондентами для фактора "транспортные катастрофы" (3,67). Близко расположились факторы "недостаточность медицинской помощи" (3,66), "нервные стрессы" (3,65) и "преступления, насилие" (3,65). Значения средних баллов для каждого из факторов, а также описательная статистика представлена на рисунке 2.

	Descriptive Statistics							
	N	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness	Kurtosis		
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Возраст	575	20.82	3.689	13.606	2.817	.102	10.432	.203
Транспортные катастрофы	569	3.67	1.048	1.098	-.662	.102	-.041	.204
Недостаточность медицинской помощи	569	3.66	1.068	1.140	-.667	.102	-.132	.204
Нервные стрессы	569	3.65	.980	.960	-.527	.102	-.064	.204
Преступления, насилие	573	3.65	1.124	1.263	-.628	.102	-.338	.204
Экономические трудности	571	3.44	.972	.945	-.311	.102	-.211	.204
Нерadiационное загрязнение	570	3.39	1.016	1.033	-.348	.102	-.416	.204
ВИЧ	572	3.38	1.499	2.246	-.339	.102	-1.332	.204
Невыполнение законов	573	3.37	.973	.947	-.618	.102	.094	.204
Терроризм	572	3.35	1.415	2.001	-.258	.102	-1.281	.204
Зависимость от соцсетей	569	3.30	2.408	5.799	15.487	.102	319.972	.204
Употребление алкоголя	574	3.30	1.235	1.526	-.479	.102	-.726	.204
Курение	571	3.30	1.283	1.645	-.498	.102	-.811	.204
Употребление наркотиков	572	3.26	1.571	2.467	-.287	.102	-1.462	.204
Производственные травмы	571	3.20	.956	.913	-.344	.102	-.230	.204
Радиационное загрязнение	570	3.19	1.248	1.557	.010	.102	-1.033	.204
Военные конфликты	567	3.14	1.411	1.992	-.109	.103	-1.287	.205
ЭМИ	574	3.13	.990	.979	-.188	.102	-.361	.204
Преступность в интернете	574	3.04	1.290	1.663	-.191	.102	-1.035	.204
Бытовые травмы	573	2.90	.918	.844	-.118	.102	.013	.204
Valid N (listwise)	515							

Рисунок 2 - Описательная статистика для средних баллов каждого из стрессовых факторов.

Рассматриваемая в статье радиотревожность описывается фактором "радиационное загрязнение". Как видно на рисунке 1, он занял лишь 15 место среди других факторов (3,19). Полученное значение ниже СУТ (3,33). Средний уровень тревожности для респондентов-женщин оказался выше данного показателя для мужчин (3,44 и 3,04 соответственно). Дополнительным исследованием был расчёт среднего уровня радиотревожности для респондентов, проживающих в районах Алтайского края, подвергшихся радиационному загрязнению во время испытаний на Семипалатинском полигоне, в эффективной дозе более 5 сЗв (Змеиногорский, Краснощёковский, Курьинский, Пospelихинский, Угловский, Локтевский, Рубцовский, Залесовский и Заринский районы). Средний уровень фактора "радиационное загрязнение" составил 2,94 балла, что даже ниже чем данный показатель для всей выборки (3,19) и

средний уровень тревожности (3,33).

При оценке коэффициентов корреляции в большинстве исследованных пар (возраст - фактор и возраст - СУТ) не было выявлено статистически значимой связи. В остальных случаях связь оказалась слабой.

*Результаты.* Распространенная в современных отечественных публикациях гипотеза о высоком уровне радиотревожности среди населения регионов, подвергшихся радиационному загрязнению, данным исследованием не подтвердилась. Фактор “радиационное загрязнение” занимает лишь 15 место из 19 факторов по значимости.

Корреляционный анализ не показал наличия достаточно сильной связи между возрастом и уровнем тревожности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Beaugelin-Seiller K. International news about radiation protection of the environment/ Beaugelin-Seiller K., Garnier-Laplace J. // Radioprotection. – 2016. – Т. 51. № 4. – с. 231-235

2. Sandman P., Covello V. T. Risk Communication: Evolution and Revolution. In A. B. Wolbarst (Ed.), Solutions for an Environment in Peril. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001, pp. 164-178

3. Davis S. Health risks associated with environmental radiation exposures/ Journal of radiological protection. – 2012. – Т. 32. – № 1. – с. 21-25

4. Румянцева, Г.М. Комплексная терапия и реабилитация участников ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС, страдающих психическими заболеваниями / Г.М. Румянцева, Т.М. Левина, О.В. Чинкина. - М., 2007. - 152 с.

5. Румянцева, Г.М. Проблемы восприятия и субъективной оценки риска от ионизирующей радиации / Г.М. Румянцева, О.М. Чинкина // Радиационная гигиена. - 2009. - Т. 2, № 3. - С. 50-58.

6. Гуськова, А.К. Медико-психологические последствия аварийной ситуации и их преодоление / А.К. Гуськова // Бюллетень по атомной энергии. - 2001. - № 3-4. - С. 39-41.

7. Сосновский, С.В. Изменения органа зрения у ликвидаторов аварии на ЧАЭС в отдаленном периоде наблюдения / С.В. Сосновский, О.Н. Нестеренко // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. - 2008. - № 1. - С. 11-18.

8. Спилберг, Ч.Д. Методики психодиагностики в спорте / Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин. - М.: Просвещение, 1984. - 130 с.

9. Bromet E.J. Mental health consequences of the chernobyl disaster/ Journal of radiological protection. – 2012. – Т. 32. – № 1. – с. 71-75

10. Гусова А.Д. Психозмоциональное переживание, проявляющееся через тревогу/ Гусова А.Д. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. - Т. 5. - № 3(16). - С. 252-254

11. Картунова А.А. Анализ научных исследований по изучению уровня тревожности личности/ Картунова А.А. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. - № 4. – с. 66-69

12. Kohzaki M. What have we learned from a questionnaire survey of citizens and doctors both inside and outside Fukushima?: survey comparison between 2011 and 2013 n1/ Kohzaki M., Moritake T., Okazaki R., Ootsuyama A., Abe T., Kubo T. // Journal of radiological protection. – 2015. – Т. 35. - № 1. – с. 1-17

13. Зеленцова С.А. Уровень знаний населения по основным вопросам радиационной безопасности/ Зеленцова С.А., Архангельская Г.В., Вишнякова Н.М., Зыкова И.А., Репин В.С. // Радиационная гигиена. - 2015. - Т. 8. - № 4. - с. 52-61

14. Библин А.М. Анализ характера освещения в средствах массовой информации радиационной безопасности населения Санкт-Петербурга и Ленинградской обла-

сти. Радиационная гигиена. 2017;10(2):23-30

15. Зыкова, И.А. Информационные потребности населения в различных радиационно-гигиенических ситуациях / И.А. Зыкова, С.А. Зеленцова, Г.В. Архангельская // Радиационная гигиена. - 2013. - Т. 6, № 4. - С. 11-18

16. Зыкова, И.А. Субъективные оценки качества жизни и уровня радиотревожности молодых людей, проживающих на радиоактивно загрязненных территориях / И.А. Зыкова, С.А. Зеленцова, М.В. Кислов // Радиационная гигиена. - 2011. - Т. 4, № 2. - С. 68-74

17. Письмо Роспотребнадзора от 05.02.2008 N 01/656-8-32 “Радиотревожность населения загрязненных территорий и меры по ее снижению”

18. Tomkiv Y., Perko T., Oughton D.H. The limits of public communication coordination in a nuclear emergency: lessons from media reporting on the Fukushima case. Journal of Radiological Protection, 2016, Vol. 26, No 2, pp. 45-63.

19. Гржибовский А.М. Использование статистики в российской биомедицинской литературе // Экология человека. 2008; № 12: 55–64.

20. Гржибовский А.М. Типы данных, проверка распределения и описательная статистика // Экология человека. 2008; № 1: 52–61.

*Статья поступила в редакцию 04.08.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.99+316.6

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ РАБОТНИКОВ ТОРГОВЛИ:  
МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ  
И ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ И СТРЕССЕ**

© 2017

**Серафимович Ирина Владимировна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры гуманитарных дисциплин,  
РЭУ им. Г.В.Плеханова, Ярославский филиал

(150023, Россия, Ярославль, ул. Большие Полянки, 3, e-mail: iserafimovich@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования личностных и ситуативных детерминант выбора стратегий поведения в конфликте и стрессе с использованием метакогнитивного подхода. Соотнесение структурно-уровневой концепции профессионального мышления и метакогнитивного подхода дало возможность выявить специфические особенности влияния метакогнитивных характеристик на стратегии поведения в конфликте, стрессе и уровне профессионального мышления. Целью статьи является рассмотрение взаимосвязи метакогнитивных характеристик надситуативного мышления у работников торговли (продавцы по продаже мебели, продуктов общественного питания, одежды, оптовой продукции) со стратегиями поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях. Показано, что нет достоверных отличий между группами продавцов по метакогнитивным знаниям и активности. В конфликте продавцы общественного питания используют реже стратегию «компромисс», чем продавцы мебели, одежды, оптовой продукции, зато в стрессе применяют «избегание» и социальную поддержку чаще других групп. В стрессе стратегия «решение проблем» чаще всего наблюдается у продавцов-менеджеров опта, реже всего у продавцов одежды. Ситуативный уровень мышления более выражен у группы продавцов общественного питания, надситуативный у менеджеров-продавцов оптовой продукции. Выявлено, что надситуативность может мешать оперативному выбору стратегий поведения в стрессе. Основные результаты исследования могут быть использованы для разработки и создания тренинговых программ психологического сопровождения профессионализации работников торговли с опорой на формирование и развитие метакогнитивных характеристик.

**Ключевые слова:** коммуникативные проблемные ситуации, стратегии поведения в конфликте и стрессе, проблемная ситуация, профессионализация, метакогниции, надситуативность профессионального мышления, метакогнитивные знания и метакогнитивная активность.

**SOME ASPECTS OF TRADE WORKERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: METACOGNITION  
MANIFESTATION OF PROFESSIONAL THINKING AND BEHAVIOR IN A CONFLICT  
OR STRESSFUL SITUATION**

© 2017

**Serafimovich Irina Vladimirovna**, candidate of psychological sciences,  
associate professor of the department of Humanities,  
Plekhanov Russian University of Economics, Yaroslavl Branch

(150023, Russia, Yaroslavl, Bolhiye Polianki St, 3, e-mail: iserafimovich@yandex.ru)

**Abstract.** The article presents the results of research of personality and situational determinants of the choice of a behavior strategy in a conflict or stressful situation with the use of a metacognition approach. The correlation of the structural-level conception of professional thinking and metacognition approach has made it possible to find out the specifics of the influence of metacognition characteristics on behavior strategies in a conflict or stressful situation and the level of professional thinking. The objective of the article is to study the interrelations of metacognition characteristics of noncontextual thinking of trade workers (shop assistants in furniture shops, food stores, clothes shops, wholesale stores) and behavior strategies in conflict and stressful situations. It has been found that there are no real differences between groups of shop assistants in terms of metacognitive knowledge and activity. In a conflict, shop assistants of food stores tend to use compromise strategy more rarely than shop assistants in furniture shops, food stores, clothes shops, wholesale stores, whereas when they are stressed, they use avoidance strategy and social support more often than the other groups. In a stressful situation problem solving strategy is most often used by wholesale store workers, and least often by clothes shop assistants. The group of shop assistants working in catering have more intense contextual thinking, and wholesale store workers are more characterized by noncontextual way of thinking. It has been found that noncontextual way of thinking may prevent from choosing an efficient strategy in a stressful situation. The main findings of the research can be used for developing training programmes of psychological support for professional development of sales workers with the focus on forming and developing metacognition characteristics.

**Keywords:** problematic communicative situations, behavior strategies in problem solving, stressful situation, professional development, metacognition, noncontextual professional thinking, metacognition knowledge and metacognitive activity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В условиях непрерывных социально-экономических изменений и высокой рыночной конкуренции, в том числе в торговле, возрастают и требования к уровню мышления и личностным особенностям продавцов, человеческий фактор является многофункциональным ресурсом (В.А. Бодров [1], Т.Н. Крюкова [2]). Важное место приобретает диалогичный характер общения с потребителем и возрастание ценности клиентоориентированного подхода; направленность на потребности и интересы покупателей, высокая эмоциональная устойчивость. С одной стороны, область торговой деятельности является одной из самых востребованных отраслей на рынке труда, с другой стороны, не для всех продавцов профессия в торговле была первичным профессиональным выбором, иногда данный вид профессиональной деятельности осваивается в силу по-

тери работы, утраты кормильца, иных семейных и профессиональных обстоятельств. Рассмотрение некоторых этапов профессиональной деятельности торгового работника (продавца) в контексте надситуативного подхода позволяет отфиксировать, что непосредственного продавца продукта (товара) не может являться итоговым, конечным результатом. Это одно из промежуточных звеньев, при этом, самых важных, которые стимулируют клиента (покупателя) оценив профессионализм и качество предлагаемой продукции рекомендовать ближнему окружению купленный вид продукта или услуги, что дает возможность маркетингу впечатлений становиться системообразующим фактором. При этом необходимо знание и понимание особенностей поведения не только партнера по общению, клиента, но и своего собственного, а также умение рассматривать каждую ситуацию конфликта, стресса и проблемной направленности в контек-



сте общих событий и ситуаций в профессиональной деятельности. Исследования показывают, что системноорганизованный метакогнитивный опыт создает условия и предоставляет возможности для эффективных решений возникающих проблемных ситуаций А.А. Карпов [3], М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова [4], М.А. Холодная [5]. Таким образом, на настоящий момент существует противоречие между необходимостью повышения эффективности разрешения проблемных ситуаций, возникающих в различных сферах деятельности продаж с использованием метакогнитивных ресурсов личности и недостаточным уровнем изученности решения данной задачи. Данное противоречие определило проблему нашего исследования – психологического анализа интеграции процессов мышления и общения для успешного разрешения конфликтных, стрессовых и проблемных ситуаций (когда привычные способы решения не всегда оптимальны для эффективной деятельности продаж), у продавцов различных профессиональных сфер.

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

Разнообразные аспекты психологических характеристик взаимодействия с клиентами, психологических закономерностей продаж и покупок, собственно психологических особенностей продавцов представлены в трудах как зарубежных (А.Г. Greenwald, Y.H. Choi & H.J. Choo, W.G. Scott [6, 7, 8]), так и российских психологов (Я.М. Бельчиков, И.Н. Бергер, Т.И. Скирда, Е.В. Дворцова, Е.А. Захарова, А.А. Костригин, Н.И. Ли, Э.Э. Линчевский, Л.Ф. Лисенкова, В.М. Цехновичер [9-17]). Скажем несколько слов об исследованиях важных в ракурсе нашей публикации. Научные изыскания китайских ученых Y.H. Choi & H.J. Choo [7], показали, что, несмотря на то, что чаще всего в общении, носящем кратковременный, деловой, а иногда, и случайный характер, продавцы и покупатели выступают обезличенными, тем не менее, положительное или отрицательно отношение к фирме, организации, бренду, реализующий той или иной товар, зависит, в том числе и от удовлетворенности общением с продавцом и умением продавца находить индивидуальный подход, быть дружелюбным и разбираться в товаре. В исследовании, проведенном Е.В. Дворцовой [11], установлены некоторые особенности деятельности на примере продавцов книжных магазинов (более 250 респондентов, женщин, в возрасте от 20 до 45 лет.). Эффективность труда продавцов в экономическом (собственно продажи) и клиент-центрированном (консультационно-помогающая деятельность с клиентами) планах зависит от следующих факторов: более высокий уровень образования, наличие предыдущей профессии в сфере «Человек-человек», общительность, оперативность мышления, развитое воображение, эмоциональная устойчивость и чувствительность, низкая тревожность и напряженность, мотивация социальной полезности и творческой активности. Эмпирический анализ Е.А. Захаровой [12], включавший в себя около 250 продавцов с различным стажем работы и около 4.000 покупателей помог выделить психологические особенности продавцов с различным стажем и определить, что личностные качества продавца являются одним из основных психологических условий эффективного взаимодействия. Автором показано, что с увеличением стажа (до 10 лет) повышается демонстративность и понижается доброжелательность в общении (которая впоследствии увеличивается с возрастом). Труды в области самореализации продавцов Е.В. Киенко, И.С. Морозовой [18], установили, что показатель самоактуализации у продавцов выше, чем у медицинских работников. Определены психологические условия самореализации продавцов, включающие в себя совокупность коммуникативных, мыслительных и эмоционально-волевых профессионально важных качеств,

из которых наиболее важны, такие как общительность, стремление к независимости и самостоятельности, жизнерадостность, высокий уровень эмоциональной стабильности, низкая тревожность. Таким образом, мнение различных исследователей сходятся к тому, что конструктивная направленность на общение, умение разрешать проблемные ситуации, находя различные выходы, разрешающие потенциальный конфликт, оптимизируя, или даже иногда, предотвращая стрессовый потенциал в деятельности, является важным в деятельности торгового работника. Профессия продавца является той деятельностью, где мышление и общение тесно взаимодействуют друг с другом. Как показывают разнообразные исследования успешное преодоление стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности связано с активизацией мышления в ситуации, творческого подхода, целеполагания, прогнозирования ближайших и отдаленных последствий R. Lazarus, S. Folkman [19] В.А. Бодров [1], А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко [20], В.В. Знаков [21], Т.Л. Крюкова [2]. Выполненный в контексте нашего исследования и представленный в ранних публикациях [22] анализ некоторой зарубежной литературы R.E. Walton, M. Deutch, J.P. Folger, M.S. Poole, G.G. Scott дает все основания рассматривать конструктивную конфликтность неразрывно с такими аспектами как поиски нового смысла в ситуации конфликта, позитивная мотивация на успешное разрешение конфликта, рефлексивность, прогностичность. М.М. Кашапов и коллеги [4, 23], работающие над проблемами конфликтной компетентности, в том числе в направлении метакогнитивных ракурсов, результатами эмпирических исследований доказывает, что она предполагает в обязательном порядке для решения проблемных и конфликтных ситуаций надситуативность мышления, как умение видеть шире, целостнее и глубже, чем возможно, при первичной оценке ситуации, ставить перед собой дополнительные задачи, которые впоследствии помогут решить широкий контекст сходных проблемных ситуаций. Исследования М.М. Кашапова, М.В. Башкина [4, 23] показали, что оптимальность стратегии поведения в конфликте обуславливается когнитивным компонентом конфликтной компетентности, являющейся видом коммуникативной компетентности и креативностью. А.А. Смирнов, А.А. Постнова, А.С. Кашапов [4, 23], рассматривающие конфликтную компетентность как одно из условий эффективной социально-психологической адаптации студентов в вузе, доказали, что в зависимости от профиля обучения и курса могут быть эффективными и различные стратегии. Иными словами, изучение характеристик надситуативного профессионального мышления, проявляющихся в использовании метакогнитивного опыта, позволяющего разрешать возникающие проблемные ситуации в профессиональной деятельности творчески, прогностически, используя ресурсы ситуации и личности, как детерминационной основы поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях, являющейся производной, является актуальным. При этом, изучение как личностных, так и средовых причин, влияющих на выбор стратегий поведения в конфликте или стрессе с использованием метакогнитивного подхода представляется разработанным в недостаточной степени и требующим изучения.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Цель – изучение метакогнитивных характеристик надситуативного мышления и их взаимосвязи со стратегиями поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях. Была выдвинута гипотеза о том, что использование метакогнитивных характеристик надситуативного мышления способствует успешному решению проблемных ситуаций и выбору целесообразных стратегий поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях, установок по отношению к работе. Согласно вышеуказанной цели были определены нижеследующие задачи: 1. Сравнить различные группы работников сферы торговли по про-

явлениям метакогнитивных характеристик надситуативного мышления, стратегиям поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях. 2. Исследовать взаимосвязи показателей мышления (метакогнитивность, надситуативность) и некоторых характеристик общения (стратегий поведения в конфликтных, стрессовых ситуациях). *Выборка:* всего 81 работник торговли, со стажем работы от 3 до 30 лет, 20 продавцов по продаже мебели, 18 продавцов по продаже продуктов общественного питания, 19 продавцов по продаже одежды, 24 менеджера-продавца по реализации оптовой продукции. В каждой выборке в равной степени представлены мужчины и женщины. *Методы:* 1. Методика диагностики копинг-стратегий преодоления стресса (Д. Амирхан, адаптация В.М. Ялтонский и С.А. Сирота). 2. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению (К. Томас, адаптация Н.В. Гришина). 3. Метод ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым проблемной ситуации (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович). 4. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова). Статистическая обработка выполнялась с помощью программы SPSS Statistics 22.0, для сравнительного анализа был выбран t-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Ч. Спирмена.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Анализ показателей метакогнитивных знаний (МЗ) и метакогнитивной активности (МА) показал, что достоверных отличий между группами по показателям метакогнитивной активности и метакогнитивных знаний не выявлено. При этом, имеется тенденция к отличиям между группами продавцов по продаже мебели и по продаже продуктов общественного питания ( $t = 1,941$ , при  $p \leq 0,2$ ) по показателю управлением временем, который выше у реализующих мебельную продукцию. Исследование стратегий поведения в конфликте между группами показывает наличие достоверных отличий только по стратегии компромисс ( $t$  между группами 1 и 2 = 3,46, при  $p \leq 0,01$ ,  $t$  между группами 2 и 3 = 2,58, при  $p \leq 0,05$ ,  $t$  между группами 2 и 4 = 3,65, при  $p \leq 0,01$ ). Эта стратегия у группы продавцов общественного питания используется реже, чем у продавцов трех других групп. В качестве объясняющей конструкции можно использовать рационально-интуитивную модель решения конфликтной ситуации (G.G. Scott [24]), согласно которой для достижения конструктивной конфликтности, выбор оптимального для данной ситуации стиля осуществляется за счет таких действий как анализ внутренних ощущений, осознание внутренних чувств и эмоций, рефлексии причин конфликта и имеющихся способов поведения, принятие ответственности за эффективность дальнейшей профессиональной деятельности. Возможно, что при продаже продуктов питания относящихся к категории fast food необходимость использования этой стратегии невысока, в силу разных обстоятельств, таких как невысокая ценовая категория, недолгосрочность применения, не высокая ценность конкретного клиента в общей массе покупателей.

Таблица - Стратегии поведение продавцов различных товаров конфликте

Сферы услуг	Стратегии поведения в конфликте				
	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Примирение
Группа 1. Продавцы по продаже мебели	6,1	6,4	7,0	5,8	4,8
Группа 2. Продавцы по продаже продуктов общественного питания	6,7	6,3	5,0	5,6	5,0
Группа 3. Продавцы по продаже одежды	7,1	7,0	7,3	6,2	5,0
Группа 4. Менеджеры-продавцы по реализации оптовой продукции	6,1	6,8	7,3	5,2	4,4

$t$  критическое = 2,101, при  $p \leq 0,05$ ,  $t = 2,87$  при  $p \leq 0,01$

раметра надситуативности) дает возможность увидеть, что общая надситуативность в группах продавцов 1, 3 и 4 выше, нежели в группе 2 ( $t$  между группами 1 и 2 = 2,68, при  $p \leq 0,05$ ,  $t$  между группами 2 и 3 = 3,15, при  $p \leq 0,01$ ,  $t$  между группами 2 и 4 = 7,34, при  $p \leq 0,01$ ,  $t$  между группами 3 и 4 = 2,13, при  $p \leq 0,05$ ). Значимо отличаются от всех групп по надситуативности менеджеры-продавцы оптовой продукции, причем уровень развития всех качеств мышления находится примерно на одном, достаточно высоком уровне. Решение проблемной ситуации базируется на полноте и глубине анализа, с использованием оригинальных решений, обоснованности и оперативности.

Анализ стратегий поведения в стрессе показал, что достоверные отличия по стратегии «решение проблем» (РП) обнаружены только у группы 3 и 4 ( $t = -2,334$ ,  $p \leq 0,01$ ), что позволяет рассматривать использование стратегии «решение проблем» в стрессе у продавцов-менеджеров опта как более часто встречающееся по сравнению с продавцами одежды. Вероятно, что выполнение функций не только продавца, но и менеджера, управленца стимулирует проявлять большую активность и настойчивость, способствует принятию решения и выбору соответствующей стратегии за счет принятия на себя ответственности. По поиску социальной поддержки (ПСП) обнаружены отличия между группами 2 и 3 ( $t = 3,022$ ,  $p \leq 0,01$ ) и 2 и 4 ( $t = 3,741$ ,  $p \leq 0,01$ ), это дает возможность отметить, что продавцы быстрой еды чаще, нежели продавцы оптовой продукции или одежды обращаются за поддержкой к окружающим. Аналогичные результаты о стратегиях поведения в стрессе в сфере «человек-человек» фиксируются в исследованиях Т.Л. Крюковой [2], которая установила, что умение находить социальную поддержку в общении с семьей, коллегами, близким социальным окружением способствует профилактике эмоционального выгорания педагогов. По стратегии «избегание» оказалось, что продавцы мебели реже ее используют, чем продавцы быстрой еды ( $t = -4,61$ ,  $p \leq 0,01$ ), но чаще, чем продавцы одежды ( $t = 3,697$ ,  $p \leq 0,01$ ) и оптовой продукции ( $t = 3,869$ ,  $p \leq 0,01$ ). При этом, продавцы продуктов питания чаще чем все три другие группы используют избегание (с продавцами одежды:  $t = 5,744$   $p \leq 0,01$ , с продавцами опта:  $t = 5,401$ ,  $p \leq 0,01$ ). Современные данные психологических исследований об оценке и интерпретации факта использования стратегии ухода (избегания) на когнитивном или поведенческом уровне являются противоречивыми. Учеными выделяются разные, порой даже противоречивые, детерминанты избегающей стратегии: 1. Высокий уровень депрессии или тревожности (M.A. Herman-Stahl, M. Stemmler, A.C. & Petersen 1995, I. Seiffge-Krenke, 1998). 2. Уровень адаптации: как чрезмерно низкий (D.L. Causey, E.F. & Dubow, 1993), так и успешно-высокий (S. Losoya, N. Eisenberg, R. Fabes, 1998). 3. Невозможность контролировать ситуацию и прогнозирование возможных неконструктивных исходов ситуации (E. Frydenberg [25]). 4. Низкая значимость отношений с партнером по общению M.A. Griffith, E.F. Dubow, M.F. Ippolito [26]. Можно выдвинуть гипотезу, что преобладание стратегии избегания у испытуемых группы социального питания, связано с двумя последними из указанных факторов. С одной стороны, учет специфики товара, оценка качества которого зависит не только от объективных факторов, но и от многочисленных субъективных факторов и состояний, создает предпосылки для развития умения не принимать во внимание (избегать на когнитивном и поведенческом уровнях) многочисленные проблемные и стрессовые ситуации, которые в обычных условиях личностного реагирования могут привести к разрушающим последствиям. С другой стороны, прогностический анализ особенностей клиентов, обслуживаемых в разных психологических состояниях (на торжествах, корпоративах и т.п.) и возможных последствий реагирования на те или действия клиентов, способствует принятию реше-

ния о выборе стратегии ухода.

Корреляционный анализ Ч. Спирмена между исследуемыми параметрами позволил получить следующие данные. Общая надситуативность мышления отрицательно связана со стратегией приспособления ( $r = -0,250$ , при  $p \leq 0,05$ ) в конфликте, со стратегиями поведения в стрессе: решением проблем ( $r = -0,250$ , при  $p \leq 0,05$ ), социальной поддержкой ( $r = -0,437$ , при  $p \leq 0,01$ ), избеганием ( $r = -0,469$ , при  $p \leq 0,01$ ). Из семи качеств надситуативности четыре: глубина анализа, полнота, достаточность и оригинальность отрицательно со всеми стратегиями поведения в стрессе: решением проблем ( $r = -0,223$ , при  $p \leq 0,05$ ), социальной поддержкой ( $r = 0,278$ , при  $p \leq 0,05$ ), избеганием ( $r = 0,332$ , при  $p \leq 0,01$ ). Мы можем предположить, что для выбора стратегий поведения в стрессе и оперативного реагирования чрезмерная выраженность надситуативного мышления может мешать и препятствовать конструктивному поведению. Полученный результат может быть проинтерпретирован с использованием понятия «метакогнитивная петля» описанного А.В. Карповым [7], согласно которому чрезмерно высокий уровень развития метакогнитивных процессов, как и высокая концентрация на познавательном или творческом процессах, могут влиять противоположным образом на процесс мышления, тормозить его, понижать качество. МЗ и МА не имеют значимых корреляций с другими исследуемыми характеристиками. Вместе с тем, некоторые метакогнитивные характеристики, такие как концентрация внимания ( $r = 0,305$ , при  $p \leq 0,05$ ) и выбор главных идей ( $r = 0,274$ , при  $p \leq 0,05$ ) положительно связаны со стратегией «соперничество в конфликте», приобретение информации – положительно с «сотрудничеством» ( $r = 0,311$ , при  $p \leq 0,05$ ). «Управление временем» отрицательно связано ( $r = -0,294$  при  $p \leq 0,05$ ), с экспертной оценкой проблемных ситуаций при критериях Е.В. Конево и В.К. Солондаева [22], – «субъективно продолжающаяся проблемная ситуация», а концентрация внимания отрицательно связана ( $r = -0,293$  при  $p \leq 0,05$ ) по критериям вышеуказанным автором с «рациональным восприятием ситуации», и соответственно положительно с эмоциональным. Можно сделать научное допущение, что психологические навыки управления временем и своими ресурсами стимулируют «быстрое закрытие гештальта» после решения проблемной ситуации и умение использовать ситуации как положительный опыт решения проблемных ситуаций. Чрезмерная же концентрация внимания на ситуации и анализ ее сути повышает эмоциональность реагирования и затрудняет выход в надситуативно-рефлексивную позицию, сопряженную с рациональной оценкой фактов и событий.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Сравнение работников торговли, реализующих продажу различных товаров (мебели, продуктов общественного питания, одежды, оптовой продукции) дало основание говорить, что существуют следующие отличия и сходства. По метакогнитивной активности и метакогнитивным знаниям достоверных отличий между группами нет. Продавцы продуктов питания чаще, чем другие группы используют избегание и социальную поддержку в стрессе и реже – компромисс в конфликте. По уровню профессионального мышления: значимо больше ситуативных решений у группы продавцов общественного питания по сравнению с продавцами мебели, одежды, оптовой продукции. Высокий уровень надситуативности с равномерно высоким использованием всех качеств мышления представлен у менеджеров-продавцов оптовой продукции.

Исследование взаимосвязи показателей мышления (метакогнитивность, надситуативность) и некоторых характеристик общения (стратегий поведения в конфликтных, стрессовых ситуациях) позволило заметить, что метакогнитивные характеристики по-разному влия-

ют на стратегии поведения в стрессе, конфликте, надситуативности мышления. Приобретение информации и направленность мышления во вне способствуют поиску условий для сотрудничества, концентрация внимания на себе и анализе ситуации содействует отстаиванию своей точки зрения или уходу от решения. Управление временем способствует субъективному «закрытию гештальта» при решении проблемных ситуаций, а высокая концентрация внимания на ситуации и ее решении препятствует рациональному осмыслению и увеличивает эмоциональную интерпретацию ситуации.

Выделенные нами особенности и факты дают основу для создания курсов тренинговых, практикоориентированных программ социально-психологического сопровождения профессионализации работников торговли с опорой на формирование и развитие прогнозирования последствий различных стратегий поведения в конфликтных, проблемных и стрессовых ситуациях, метакогнитивных характеристик надситуативного мышления. Полученные данные расширили представление о детерминантах поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление: ПЕР СЭ; Москва; 2006. – 528 с.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Выпуск № 5. Т. 19. 2013 С. 184–187.
3. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 352 с.
4. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности /Под ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.
5. Холодная М.А. Интеллект как ресурс совладающего поведения //Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 236–249.
6. Cvencek D., Greenwald A.G., & Meltzoff A.N. Balanced identity theory: Evidence for implicit consistency in social cognition //In Gawronski, B., & Strack, F. (Eds.), Cognitive consistency: A unifying concept in social psychology. New York: Guilford Press. 2012. Pp. 157–177.
7. Choi Y.H., Choo H.J. Effects of Chinese consumers' relationship benefits and satisfaction on attitudes toward foreign fashion brands: The moderating role of country of salesperson // Journal of Retailing and Consumer Services. 2016. № 28. P. 99–106.
8. Scott W.G. The Psychology of Advertising in Theory and Practice: A Simple Exposition of the Principles of Psychology in Their Relation to Successful Advertising// Small, Maynard, 1921. 437 p.
9. Бельчиков Я.М. Продавец и Покупатель, или Рассказ о том, какими могли бы стать их отношения, будь рядом Психолог. Рига: «Авотс», 1986 – 157 с.
10. Бергер И.Н., Скирда Т.И. Психология торговли. Киев: «Віща школа», 1975. – 205с.
11. Дворцова Е.В. Психологические факторы эффективности труда продавцов книжных магазинов в условиях вторичной профессиональной адаптации : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 : Санкт-Петербург, 2004. 216 с.
12. Захарова Е.А. Психологические условия эффективного взаимодействия в диаде «продавец-покупатель»: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Тамбов, 2004. 200 с.
13. Костригин А.А. Современные зарубежные исследования психологии потребительского поведения в сфере моды // Наука. Мысль. Мысль: электронный периодический журнал. – 2016. – № 10; С. 48–53. URL: wwenews.esrae.ru/47-615 (дата обращения: 10.08.2017).
14. Ли Н.И. Психологические особенности взаимоотно-

ношений покупателей и продавцов в условиях освоения хозрасчета : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.05. – Алма-Ата, 1990. – 24 с.

15. Линчевский Э.Э. Управленческое общение: все так просто, все так сложно. Ситуации, проблемы, рекомендации. М.: Альпина. Бизнес. Букс. 2008. – 274с.

16. Лисенкова Л.Ф. Психология торговли и профессиональная этика 2-е изд., перераб. – М.: Экономика, 1985. – 152с.

17. Цехновичер В.М. Психологическая служба торговли: проблемы и перспективы // Психологический журнал 1985. т. 4. С. 109–113.

18. Киенко Е.В., Морозова И.С. Специфика самореализации личности в профессиональной деятельности // Вестник КемГУ. 2010. № 3. С. 69–78 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-samorealizatsii-lichnosti-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.08.2017).

19. Folkman, S., & Lazarus, R. S. If it changes, it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. Journal of Personality and Social Psychology, 1985. №48. P. 150-170.

20. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте /Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2011. 512 с.

21. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 95–105.

22. Серафимович И.В. К вопросу о показателях интегрированности метакогнитивных процессов и социально-психологических особенностях профессионализации субъекта (на примере анализа видеоматериалов этапа кейса областного конкурса «педагог-психолог года») // Психология обучения. 2017. № 4. С. 91–105.

23. Психология конструктивной конфликтности личности. Монография / Под ред. проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. 336 с.

24. Scott G.G. The Survival Guide for Working With Humans // New York, United States. 2004. 176p.

25. Frydenberg E. Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges. Oxford University Press, 2002. 272 p.

26. Griffith M.A., Dubow E.F., Ippolito M.F. Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies // Journal of youth and adolescence. 2000. № 29 (2), P. 183–204.

**Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Метакогнитивные процессы в профессионализации субъекта» (проект № 15-06-10823а)**

*Статья поступила в редакцию 19.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

© 2017

**Слабко Татьяна Константиновна**, студентка кафедры философии и юридической психологии  
**Чернявская Валентина Станиславовна**, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой философии и юридической психологии  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail:valstan13@mail.ru)

**Аннотация.** Результативность образования школьника, как системы оценок, включая ЕГЭ, расширилась в сторону формирования компетенций, которые регистрируются, преимущественно, в деятельности. Однако внутренние механизмы их происхождения у современного учащегося, а также внешние- педагогические- у современного педагога, социальные факторы и условия остаются крайне индивидуализированными, скрытыми и малоизученными. Это требует исследования существования особых компонентов: внутренних и внешних предикторов результативности современного образования учащегося. Значимым, в этом смысле, представляется экзистенциальный анализ А. Лэнгле. Представлено исследование экзистенциальной исполненности студента- первокурсника, склонности и способностей к выбранной профессии и степени влияния учителя на самоопределение учащегося. Рассмотрены подходы к определению понятий самораскрытие, самоопределение, способности, экзистенциальная исполненность. Определен уровень экзистенциальной исполненности первокурсников, оценены склонности к профессиональной деятельности и способности, оценена степень реализованности экзистенциальных фундаментальных мотиваций и выявлена степень влияния межличностных отношений с педагогом на самоопределение учащегося. В результате было выявлено, что межличностные отношения с педагогом, влияют на экзистенциальную исполненность личности студента; экзистенциальная исполненность студента является предпосылкой самораскрытия способностей на уровне тенденции.

**Ключевые слова:** студенты, выбор профессии, самораскрытие, способности, самоопределение, экзистенциальная исполненность, межличностные отношения с педагогом, фундаментальные экзистенциальные мотивации.

## PSYCHOLOGICAL BACKGROUND OF THE SELF-DISSENTING OF THE PERSONALITY OF THE PERSONALITY

© 2017

**Slabko Tatiana Konstantinovna**, a student of the Department of philosophy and legal psychology  
**Chernyavskaya Valentina Stanislavovna**, doctor of pedagogical sciences, professor,  
head of Department of philosophy and legal psychology  
*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol st, 41 e-mail:valstan13@mail.ru)

**Abstract.** The effectiveness of the schoolchild's education as an evaluation system, including the Unified State Examination, has expanded to the formation of competences, which are registered, mainly, in activities. However, the internal mechanisms of their origin in the modern student, as well as the external pedagogical ones in the modern teacher, social factors and conditions remain highly individualized, hidden and poorly understood. This requires research and reliable evidence of the existence of special components: internal and external predictors of the effectiveness of the student's modern education. Significant, in this sense, is the existential analysis of A. Langle. The study of the existential fulfillment of the personality of the first-year student, the degree of propensities and abilities to the profession chosen by them and the degree of the teacher's influence on the student's self-determination are carried out. In work theoretical approaches to definition of concepts self-disclosure, self-determination, abilities, existential execution are considered. The level of existential fulfillment of first-year students is determined, the propensities to professional activity and abilities are estimated, the degree of realization of existential fundamental motivations is estimated and the degree of influence of interpersonal relations with the teacher on self-determination of the student is revealed. As a result, it was revealed that interpersonal relations with the teacher affect the existential fulfillment of the personality of the student; the existential fulfillment of the student is a prerequisite for self-disclosure of abilities at the level of the trend.

**Keywords:** students, choice of profession, self-discovery, ability, self-determination, existential fulfillment, Interpersonal relations with the teacher, fundamental existential motivations.

**Постановка проблемы.** Способности являются достаточно разработанным понятием в психологии. Известны определения, виды, способы диагностики способностей и т.д. Однако, остаются недостаточно определёнными условия возникновения понимания ответа на вопрос: «Какими способностями я обладаю?», который задают себе подростки, старшеклассники и юноши. Неясна сущность и механизмы развития самораскрытия способностей. Выбор направления профессионального образования и деятельности, прежде всего, связаны с механизмами самораскрытия своих способностей личностью.

Определение способностей происходит, прежде всего, в образовательной, учебной деятельности. Профессионалы-учителя имеют существенное влияние на ход и результаты этой деятельности, они, как профессионалы, создают среду для учебной деятельности в рамках образовательных областей, что в итоге является пространством для самораскрытия способностей старшеклассника.

Проблема исследования состоит в обосновании и выявлении вклада в результативность образования экзистенциально-психологических предпосылок, в том числе связанных с отношениями с педагогом.

**Анализ исследований.** В настоящее время понимания понятия самораскрытие связаны с социально-психологическим пониманием коммуникации «Я-Другой». В соответствии с концепцией персонализации В.А. Петровского, к сферам субъектности, кроме социально-психологического ракурса отношений с другими, относится представленность субъекта в себе самом [1]. Данная представленность выполняет функцию самораскрытия: человек обнаруживает и фиксирует у себя интересы, склонности, способности и т.д.

По мнению Н.А. Аминова и В.С. Чернявской фиксация такого рода возникает, когда личность раскрывает себя себе: такая рефлексивная коммуникация обладает большим личностно-развивающим потенциалом для человека [2]. Старшеклассник, который готовится к выбору будущего пути раскрывает «себя для себя» в качестве личности живущей в настоящее время и в качестве будущего взрослого, профессионала. Этот процесс происходит при опосредованном, но весьма значимом, участии педагогов.

Самораскрытие (себя для себя) в психологии является частным случаем широко известного феномена самоопределения. Особенно важным предметом саморас-

крытия старшеклассника являются специальные способности, как важные ресурсы, с одной стороны особенные, уникальные, с другой стороны – такие, которые дают возможность понять своё призвание, имеющее и социальное значение [3].

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном, труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Мы выяснили, что самоопределение – это относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотношения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества [4].

Таким образом, самораскрытие способностей учащегося понимается нами, как новообразование подросткового возраста, которое влечёт за собой профессиональное самоопределение, оно состоит в развитии специальных способностей личности. Функционально самораскрытие способностей через внутреннюю коммуникацию «Я – другое Я» для узнавания «себя для себя». Самораскрытие, как новообразование в значительном числе случаев является результатом взаимодействия с «Другим», например, с педагогом, профессиональная задача которого – развитие способностей учащихся [2].

Понятие экзистенциальной исполненности, введенное В. Франклом, описывает субъективные переживания человеком качества своей жизни. Исполненность – это переживание глубокого внутреннего согласия с тем, что имеет место быть, или с тем, что сделано; переживание соответствия этого своей сущности и обстоятельствам [5]. Данное понятие отражает субъективную оценку личности относительно собственного прошлого. В качестве критериев экзистенциальной исполненности рассматриваются: духовность, ответственность, свобода, наличие системы ценностей: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения, смысл, миссия, выбранная, как можно, в раннем возрасте [6].

*Цели статьи.* Выявлялись психологические предпосылки самораскрытия способностей студентов первого курса. Объектом исследования была экзистенциально-психологические предпосылки самораскрытия способностей. Предметом исследования стала экзистенциальная исполненность, в частности – её компоненты – самодистанцирование, самотрансценденция, свобода, ответственность – в качестве составляющих экзистенциальной исполненности, как психологические предпосылки самораскрытия способностей, которые обуславливают самопринятие и принятие своего учебно-профессионального выбора (направления бакалавриата).

Методологическую основу исследования составили: Экзистенциальная психология В. Франкла, экзистенциальный анализ А. Лэнгле психология способностей, подход Н.А. Аминова, В.С. Чернявской. Эмпирические методы: 1) метод контрастных групп; 2) психодиагностические методы сбора фактического материала, тестирование, анкетирование; 3) статистические методы.

Мы предполагаем, что экзистенциальная исполненность может являться психологической предпосылкой самораскрытия способностей личности.

*Изложение основного материала.* Исследование было проведено на эмпирической выборке студентов первого курса Владивостокского государственного университета экономики и сервиса ( $N=102$  ч.), направления: экономика и психология;

В работе мы рассмотрели теоретические подходы к определению понятий самораскрытие, самоопределение, способности, экзистенциальная исполненность. Определили уровень экзистенциальной исполненности

первокурсников, оценили склонности и к профессиональной деятельности и способности, оценили степень реализованности экзистенциальных фундаментальных мотиваций и выявили степень влияния межличностных отношений с педагогом на самоопределение учащегося. Анализ теоретических работ подтвердил гипотезу о том, что к числу психологических предпосылок самораскрытия способностей личности, которые обуславливают самопринятие и принятие своего учебно-профессионального выбора относятся: экзистенциальная исполненность и её компоненты: самодистанцирование, самотрансценденция, свобода, ответственность.

Анализ уровня экзистенциальной исполненности: из 102 человек 62 испытуемых имеют средние показатели по всем шкалам. Использовался метод контрастных групп [7]. Респонденты были разделены на три группы: с высоким, средним и низким уровнем экзистенциальной исполненности, в дальнейшем сравнивались результаты первой и третьей группы. Показатель экзистенциальной исполненности указывает на переживание глубокого внутреннего согласия с тем, что имеет место быть, или с тем, что сделано; переживание соответствия этого своей сущности и обстоятельствам [8]. Этот показатель позволяет выявить субъективную оценку человеком своей жизни, в том числе своего профессионального выбора.

Выяснилось, что студенты, обучающиеся по направлению «Психология» менее экзистенциально исполнены, чем студенты-экономисты. Они в большей степени рефлексивны, «зациклены на себе», нерешительны, тревожны, им в большей мере требуется психологическая поддержка и актуализация психологических ресурсов, чем экономистам. Возможно, как раз с этим, и связан их выбор специальности, как компенсаторный механизм.

Следующим этапом работы, было выявление склонностей студентов первого курса к определенным типам профессий. Мы получили следующие результаты: у 25% (10 исп.) испытуемых выбор профессии с их склонностями совпал и у 75% (30 исп.) не совпал. Студенты-психологи оказались более склонны к типу профессии «Человек – художественный образ», или «Человек-Природа», однако профессия психолога относится к системе «Человек-Человек» [9].

Студенты-экономисты, более склонны к типу профессии «человек-человек» и «человек – художественный образ».

Строго распределить по пяти типам все профессии сложно. Ф.Е. Зеер отмечает, что профессия может характеризоваться одновременно признаками разных типов, но в разной мере [10].

Однако если основываться на классификации Е.А. Климова [9], можно сделать вывод, что в данной группе респондентов выбор их профессии преимущественно не совпал с их склонностями.

Для соотношения уровня экзистенциальной исполненности и совпадения склонностей к выбранной профессии был применен критерий ранговой корреляции Спирмена [11].

Оказалось, предположение о том, что для студентов с более высоким уровнем экзистенциальной исполненности (недавних старшеклассников) характерно большее принятие себя и своих способностей, склонностей учебно-профессионального характера, критерием чего выступает соответствие склонностей и избранной профессии, по сравнению со студентами с более низкими уровнями экзистенциальной исполненности, подтверждается лишь на уровне тенденции. Полученное эмпирическое значение  $r_s$  – Спирмена равно 0,2, при  $r_s \leq 0,31 \geq 0,4$ .

Затем, была проведена психодиагностика с помощью методики «Анкета типов интеллекта» Говарда Гарднера [12]. Были получены следующие результаты: студенты с высокой экзистенциальной исполненностью обладают всеми видами интеллекта в равной степени, чего нельзя сказать о студентах с низкой экзистенциальной испол-

ненностью. Также важно отметить, что студенты-психологи оказались более склонны к внутриличностному типу интеллекта, что демонстрирует чувство независимости/силу воли; такие студенты реально осознают свои плюсы и недостатки; выполняют задания хорошо тогда, когда им ничего не мешает; умеют управлять собой; предпочитают работать в одиночестве; точно описывают свои чувства; учатся на собственных ошибках; имеют развитое чувство собственного достоинства. Студенты-экономисты из группы с высокой экзистенциальной исполненностью более склонны к математико-логическому типу интеллекта, такие студенты любят решать логические задачи и головоломки, играть в шахматы, мыслить на более абстрактном уровне. Это совпадает с выбором их профессиональной деятельности. У студентов же с низкой экзистенциальной исполненностью на первом месте стоит внутриличностный тип интеллекта, что не совсем совпадает с их выбором профессии.

С помощью U-критерия Манна-Уитни [11], была проверена достоверность различий между группами экономистов с высокой и низкой экзистенциальной исполненностью и между группами психологов с высоким и низким уровнем экзистенциальной исполненности. В результате, данные в двух группах не были подтверждены на высоком уровне достоверности. Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}$  равно 22,5, при  $U_{\text{кр}} \leq 6 \geq 11$ .

В рамках анкетирования выяснялось, кто повлиял на раскрытие способностей первокурсников. Анкета была предложена всем участникам исследования, однако ответили на данный вопрос всего 53 (51,9%) испытуемых. Из ответивших наибольшее число респондентов - 19 (35,8%) указали, что именно учитель помог им в самораскрытии своих способностей.

Следующим этапом работы было определение степени реализованности фундаментальных экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях с педагогом с помощью методики «Тест экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях» (А. Лэнгле, Е.М. Уколова, В.Б. Шумский) (ТЭММО) [13].

Выяснилось, что студенты с высокой экзистенциальной исполненностью имеют более высокую степень реализованности фундаментальных экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях т.е. более высокий уровень экзистенциальной исполненности в межличностных отношениях с педагогом. Данные результаты подтвердились на уровне тенденции, применение критерия Манна-Уитни позволило получить эмпирическое значение ( $U_{\text{эмп}}=90$ , при  $U_{\text{кр}} \leq 77 \leq 96$ ), которое находится в зоне неопределенности.

С помощью критерия ранговой корреляции Спирмена [11] была выявлена связь между уровнем экзистенциальной исполненности и реализованностью фундаментальных экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях с педагогом. Данные были подтверждены на высоком уровне достоверности. Полученное эмпирическое значение  $r_s$ -Спирмена равно 0,31, при  $r_s > 0,31 \leq 0,4$ . Таким образом, можно говорить о том, что межличностные отношения с педагогом влияют на экзистенциальную исполненность личности студента.

Далее, также с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена мы соотносили уровень экзистенциальной исполненности в межличностных отношениях с педагогом и точность выбора профессиональной деятельности студентов.

В результате гипотеза о том, что экзистенциальная исполненность в межличностных отношениях с педагогом способна влиять на выбор профессиональной деятельности личности не была подтверждена на высоком уровне достоверности. Полученное эмпирическое значение составило 0,255.

**Выводы исследования.** Эмпирическая гипотеза, состоявшая в предположении, что студенты, которые имеют более высокий уровень экзистенциальной исполнен-

ности характеризуются реализованностью фундаментальных экзистенциальных мотиваций и в большей мере способны реализовать самораскрытие способностей через учебно-профессиональное самоопределение и выбор профессии, подтверждена на уровне тенденции. По результатам исследования можно сделать следующие выводы: предпосылками самораскрытия способностей студента оказались: 1) межличностные отношения с педагогом, они влияют на экзистенциальную исполненность личности студента; 2) существует тенденция: экзистенциальная исполненность студента является предпосылкой самораскрытия способностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Евченко Н.А. Внутренняя коммуникация «Я – другое Я» в динамике субъектных проявлений личности: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.01 / Евченко Наталия Андреевна. – М., 2015. – 186 с.
2. Аминов Н.А. Самораскрытие способностей старшеклассника / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская / Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №4 (59). – 184-186.
3. Амяга Н.В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении / Н.В. Амяга // Личность. Общение. Групповые процессы. – М.: ИНИОН, 1991. – С. 37-74.
4. Прыжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебное пособие для студ. вузов / Н.С. Прыжников. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
5. Экзистенциальный анализ. №1 Бюллетень / под ред. Д.А. Баранниковой; Инт-т Экзистенциально-аналит. психологии и психотерапии. – М., 2009. – 207 с.
6. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: сборник статей: пер. с англ. / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2009. – 460 с.
7. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины, авт.-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров, 2006 г.
8. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций: пер. с англ. / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2009. – 235 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
10. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
11. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: учебное пособие / Е.В. Сидоренко. – СПб: Речь, 2003 – 127 с.
12. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: пер. с англ. / Г. Гарднер. – М.: И.Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
13. Уколова Е.М. Тест экзистенциальных мотиваций в межличностных отношениях: разработка и апробация / Е.М. Уколова, В.Б. Шумский // Экзистенциальный анализ. – 2012. – № 4. – С.187-202.

**Статья публикуется при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00281 «Психолого-педагогические предикторы результативности образования и механизмы самораскрытия способностей старшеклассников»**

Статья поступила в редакцию 28.07.2017.  
Статья принята к публикации 25.09.2017.

УДК 159.923.2

## ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

© 2017

**Сладкова Ирина Алексеевна**, старший преподаватель кафедры психологии  
*Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева*  
(660049, Россия, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89, e-mail: ped101@mail.ru)

**Аннотация.** Введение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» актуализирует проблему личностной готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности. Готовность к профессиональной деятельности изучается в рамках субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного методологических подходов. Автором проводится анализ теоретических исследований личностной готовности к деятельности и профессиональной деятельности, в частности. Под личностной готовностью к профессиональной деятельности будущих педагогов психологов автор понимает интегративное динамическое новообразование личности, обеспечивающее развития образа Я-профессионального и значимое отношение к нему, проявляющееся в мотивации достижения успеха в профессиональных позициях. В качестве критерия развития личностной готовности к профессиональной деятельности автор использует мотивацию на достижения успеха, детерминантой которой является стремление молодого специалиста к осуществлению успешной профессиональной деятельности и обеспечивающая целостность личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов. Автором представлены основные результаты эмпирического исследования развития личностной готовности будущих педагогов-психологов, обучающихся на последнем курсе в вузе. На основе эмпирических данных установлены особенности развития основных компонентов и их взаимосвязи в структуре личностной готовности. Было выявлено, что у выпускников бакалавриата, обучающихся по направлению «психолого-педагогическое образование» в структуре личностной готовности оптимально сочетаются ее компоненты, мотивация достижения успеха обеспечивается мотивом овладения профессией, оценкой и рефлексией своих профессиональных возможностей, ценностно-смысловой направленностью и целью профессионального саморазвития.

**Ключевые слова:** готовность, готовность к профессиональной деятельности, личностная готовность к профессиональной деятельности, педагог-психолог, студент, высшее образование, бакалавриат, профессиональная подготовка педагогов-психологов.

## THE PROBLEM OF PERSONAL PREPAREDNESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

© 2017

**Sladkova Irina Alekseevna**, senior lecturer of the Department of Psychology  
*Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astaf'eva*  
(660049, Russia, Krasnoyarsk, Ada Lebedeva Street, 89, e-mail: ped101@mail.ru)

**Abstract.** The introduction of the professional standard "Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)" actualizes the problem of personal readiness of future pedagogical psychologists for professional activities. Readiness for professional activity is studied in the framework of subject-activity and personality-oriented methodological approaches. The author analyzes theoretical researches of personal readiness for activity and professional activity, in particular. Under the personal readiness for the professional activity of future teachers of psychologists, the author understands the integrative dynamic neoplasm of the personality that ensures the development of the image of the self-professional and the relevant attitude towards it, manifested in the motivation to achieve success in professional positions. As a criterion for the development of personal readiness for professional activity, the author uses motivation to achieve success, the determinant of which is the young specialist's striving for successful professional activity and ensuring the integrity of personal readiness for the professional activity of future psychology educators. The author presents the main results of an empirical study of the development of the personal readiness of future pedagogical psychologists studying at the last year of the university. On the basis of empirical data, the features of the development of the main components and their interrelationships in the structure of personal readiness are established. It was revealed that the bachelor's graduates studying in the direction of "psycho-pedagogical education" in the structure of personal readiness optimally combine its components, the motivation for achieving success is provided by the motive for mastering the profession, assessing and reflecting their professional capabilities, the value-semantic orientation and the goal of professional self-development.

**Keywords:** readiness, readiness for professional activity, personal readiness for professional activity, teacher-psychologist, student, higher education, bachelor's degree, vocational training of pedagogical psychologists.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В*

Введение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» повышает требования к личности педагога-психолога. Рост требований к профессиональной деятельности педагога-психолога приводит к неудовлетворенности самих педагогов-психологов своей профессиональной самореализацией, в том числе по причине отсутствия личностной уверенности в их значимости как специалистов.

Содержание профессиональной психолого-педагогической деятельности, направленной на решение задач психического и личностного развития детей, на оказание психологической помощи детям в сфере образования, обуславливают необходимость рассмотрения значимости проблемы личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В отечественной психолого-педагогической науке существует большое количество исследований по проблеме готовности к профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская [1], Е.П. Ильин [2], М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [3], М.В. Демьянкова, Л.И. Ложкина [4], И.О. Гилева [5], А.К. Маркова [6], Д.Н. Узнадзе [7], и др.). Исследователями рассматривались понятия «готовность к деятельности», «готовность к профессиональной деятельности», «готовность к педагогической деятельности», «психологическая готовность», «мотивационная готовность» и др.*

Существует три подхода к определению понятия готовности к деятельности.

Первый подход - функциональный (Н.Д. Левитов [8], Е.П. Ильин [2], Е.Ю. Сосновникова [9], Л.С. Нерсерян, В.Н. Пушкин [10] и др.), в рамках которого готовность к деятельности определяется как особое психическое состояние и понимается как целостное проявление личности, занимающее место между психическими процес-



сами и свойствами личности. Представители второго подхода под готовностью у деятельности понимают психологическую установку личности (А.Г. Асмолов [11], Д.Н. Узнадзе [7] и др.). В рамках третьего подхода, представителями которого являются М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [3], К.К. Платонов [12], В.А. Слагстенин [13] и др. готовность к деятельности рассматривается как форма отражения субъектом профессиональной деятельности, совокупность качеств, свойств и состояний, необходимых для осуществления успешной профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования необходимо рассмотреть понятие личностной готовности к деятельности, личностной готовности к профессиональной деятельности и ее структурные составляющие. Остановимся на некоторых определениях рассматриваемого феномена с целью уяснения и осмысления его сущности. В отечественной психологии понятие личностной готовности рассматривается в рамках субъектно-деятельностного и личностно-ориентированного методологических подходов. Основу субъектно-деятельностного подхода составляют идеи А.Н. Леонтьева о неразрывной связи личности и деятельности в основе личностно-ориентированного подхода лежит идея о центральном значении личности [14].

Личностная готовность к профессиональной деятельности в исследованиях представлена как личностное новообразование, проявление личности, совокупность характеристик и качеств личности.

Б.И. Игошев, на основе обобщения понятий готовности к профессиональной деятельности, определяет личностную готовность с учетом интегративного подхода к пониманию готовности личности к профессиональной деятельности, под которой автор понимает «сложное личностное новообразование, включающее в себя комплекс профессионально важных качеств и психических состояний, в своей совокупности обуславливающих адаптацию человека к профессиональным условиям, успешность профессиональной деятельности и определяющих направленность личности на профессионально-личностный рост» [15, с. 16].

Как специфическое психическое состояние субъекта деятельности личностную готовность рассматривает Б.П. Яковлев и И.Т. Богдан, которые отмечают что личностная готовность к деятельности - это индивидуально-психологическая направленность, настроенность на произвольную деятельность, мобилизация способностей на активные и целесообразные умения действия [16, с. 47].

Л.С. Моцарь личностную готовность к профессиональной деятельности определяет как «результат процесса накопления качественных личностных изменений субъекта будущей профессиональной деятельности в период обучения в вузе» [17, с. 130].

Под личностной готовностью А.А. Пасишников понимает «многокомпонентное образование личности, позволяющее осознанно и самостоятельно осуществлять стратегию формирования и самореализации профессионального становления субъекта деятельности» [18, с. 64].

Согласно определению Н.С. Ефимовой, личностная готовность к безопасной профессиональной деятельности — это «субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению профессиональных задач без ущерба для себя, других людей и окружающей среды» [19, с. 36].

При исследовании структуры личностной готовности к профессиональной деятельности авторы выделяют различное количество компонентов: личностный (Б.М. Игошев [15], Л.А. Галкина [20], Н.П. Носенко [21]), мотивационный (Э.Э. Кугно [22], И.А. Романова [23], Л.А. Галкина [20], А.А. Пасишников [18], Б.П. Яковлев и И.Т. Богдан [16]), когнитивный (И.А. Романова [23], С.А. Езопова [24], А.А. Пасишников [18], Б.П. Яковлев и И.Т. Богдан [16]), нравственно-психологический

(И.А. Романова [23]), ориентационный, процессуальный, исполнительский (Б.М. Игошев [15], Э.Э. Кугно [22]), опрациональный и волевой (Э.Э. Кугно [22], А.А. Пасишников [18], С.А. Езопова [24]), оценочный (Э.Э. Кугно [22], А.А. Пасишников [18]), рефлексивный (Л.А. Галкина [20], Б.П. Яковлев и И.Т. Богдан [16]).

В нашем исследовании под личностной готовностью понимается интегративное динамическое новообразование личности, обеспечивающее развитие образа личности и качественные его проявления в профессиональной деятельности в соответствии с мотивационно-ценностными ориентациями личности. Личностная готовность к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов включает в себя мотивационный, рефлексивный, аксиологический, регулятивный и Я-профессиональные компоненты.

В качестве критерия развития личностной готовности к профессиональной деятельности автор использует мотивацию на достижения успеха, детерминантой которой является стремление молодого специалиста к осуществлению успешной профессиональной деятельности и обеспечивающая целостность личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов. Автором представлены основные результаты эмпирического исследования развития личностной готовности будущих педагогов-психологов, обучающихся на последнем курсе в вузе.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

С целью определения развития личностной готовности будущих педагогов-психологов на последнем курсе обучения было проведено эмпирическое исследование развития и взаимосвязей компонентов личностной готовности.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Исследование проводилось на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.Ф. Астафьева в г. Красноярске. В исследовании принимали участие 26 студентов IV курса обучения по направлению подготовки «практическая психология в образовании».

Диагностическая программа исследования личностной готовности представлена следующими методиками: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой, опросник рефлексивности А.В. Карпова, методика исследования образа - Я психолога Н.Н. Колмогорцевой, методики «Смыслжизненные ориентации» (в адаптации Д.А. Леонтьева), методика Т. Ильиной «Мотивация обучения в вузе», методика «Мотивация успеха и избегания неудач» А. Реана.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

Мотивационный компонент представлен основными мотивами обучения в вузе и мотивом достижения успеха/избегания неудачи. У будущих педагогов-психологов последнего курса обучения преобладающей является мотивация получения знаний (38,5% студенты), мотив овладения профессией представлен 34,6% студентов. Следовательно, к окончанию обучения в вузе будущие педагоги – психологи стремятся получить профессиональные знания и овладеть профессией, стараются сформировать у себя необходимые профессионально-важные качества. Мотивация получения диплома представлена у будущих педагогов-психологов в меньшей степени (26,9% студентов).

Результаты исследования мотивации достижения успеха/избегания неудачи свидетельствуют, что преобладающей является мотивация на успех (84,6% студентов). Мотивация на избегание неудачи практически не представлена – только 3,8% студентов мотивированы на избегание неудачи. Таким образом, можно сделать вывод, что к окончанию обучения в вузе, будущие педагоги стремятся овладения профессиональными знаниями, сформировать у себя профессионально-важные каче-

ства, стремятся к достижению успеха в учебно-профессиональной деятельности.

В результате исследования рефлексивного компонента, содержанием которого является рефлексивность, как психическое свойство личности были получены данные, свидетельствующие о преобладании у будущих педагогов-психологов последнего курса обучения среднего уровня рефлексивности (50% студентов). К окончанию вуза будущие педагоги-психологи осуществляют непосредственный самоконтроль поведения в актуальной ситуации обучения, проводят анализ происходящего, будущие педагоги-психологи способны соотносить свои действия с ситуацией и их координировать в соответствии с учетом изменения условий изменения и собственного состояния. В меньшей степени представлен высокий уровень рефлексивности (30,8% студентов), только треть будущих педагогов-психологов осуществляют анализ предстоящей профессиональной деятельности, прогнозируют и планируют свое профессиональное развитие и дальнейшие профессиональные перспективы. Показатель низкого уровня составляет 19,2% от общего числа будущих педагогов-психологов последнего курса обучения, которые осуществляют анализ своего обучения в вузе, анализируют причины собственных неудач и успехов в учебно-профессиональной деятельности.

Аксиологический компонент представлен смысловыми ориентациями будущих педагогов-психологов. Рассмотрение характеристик основных параметров СЖО выпускников будущих педагогов-психологов позволяет сделать следующие выводы.

Полученные показатели по шкале «цели в жизни» ( $34,0 \pm 0,21$ ) свидетельствуют, что будущие педагоги-психологи к окончанию обучения в вузе придают жизни осмысленность, характеризуются направленностью во временную перспективу.

Показатели по шкале «процесс жизни» ( $35,5 \pm 0,17$ ) свидетельствуют, что для будущих педагогов-психологов последнего курса обучения характерны достаточно высокие показатели осмысленности процесса жизни, они воспринимают свою жизнь как интересную и наполненную смыслом.

Будущие педагоги-психологи к окончанию обучения в вузе имеют высокие показатели по шкале «результативность жизни» или удовлетворенность самореализацией ( $25,6 \pm 0,24$ ), данные показатели не являются максимальными, следовательно будущие педагоги-психологи считают, что могли бы сделать гораздо больше, не остаются довольным достигнутыми результатами, что свидетельствует об их направленности на профессиональное саморазвитие.

По субшкале «Локус контроля - Я» у выпускников будущих педагогов-психологов был получен результат  $24,5 \pm 0,15$ , следовательно, к окончанию обучения в вузе будущие педагоги-психологи принимают ответственность за свои действия и поступки на себя.

По параметру «Локус контроля - Жизнь» показатель составляет  $32,5 \pm 0,18$ . Будущие педагоги-психологи принимают ответственность за свою жизнь на себя, но считают, что на их жизнь влияют и другие факторы, не все зависит от них.

Таким образом, смысловые ориентации будущих педагогов-психологов, обучающихся на последнем курсе, характеризуется следующими показателями:

- наибольшая осмысленность целей в жизни;
- восприятие испытуемыми своей жизни как интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом;
- считают, что мог бы сделать гораздо больше, ни один не остается довольным достигнутыми результатами.

Исследование регулятивного компонента представлено показателями саморегуляции будущих педагогов-психологов. В результате исследования по основным

регулятивным процессам и личностно-регулятивным свойствам у будущих педагогов-психологов последнего курса обучения были получены следующие результаты:

Показатель регуляторного процесса планирования ( $7,08 \pm 0,29$ ) позволяет сделать вывод, что будущие педагоги-психологи выдвигают цели самостоятельно и планируют деятельность по их достижению, их планы действенны и устойчивы.

Показатель «моделирование» составляет  $6,08 \pm 0,35$ , который свидетельствует, что к окончанию вуза будущие педагоги-психологи выделяют значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, составляют и корректируют программы личностного и профессионального развития.

Полученный показатель по шкале «программирование» по процессу индивидуальной развитости осознанного программирования своих действий будущими педагогами-психологами ( $6,81 \pm 0,34$ ) соответствуют среднему уровню его развития, следовательно, к окончанию обучения в Вузе будущие педагоги-психологи продумывают способы своих действий и поведения для достижения намеченных профессиональных целей, самостоятельно разрабатывают профессиональные программы их достижения и вносят коррективы при изменении условий.

Полученные данные по шкале «Оценивание результатов» ( $6,73 \pm 0,28$ ) позволяют сделать вывод об адекватной самооценке будущих педагогов-психологов последнего курса обучения, начинают оценивать факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, выделяя причины недостижения результатов.

По регуляторно-личностному свойству гибкости (по шкале «гибкость») показатель составляет  $7,19 \pm 0,22$  и находится в пределах среднего уровня, будущие педагоги-психологи способны перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции в условиях завершения профессионального обучения. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью оценивают сам факт рассогласования и вносят коррекцию в регуляцию в условиях учебно-профессиональной деятельности.

К окончанию обучения в вузе у будущих педагогов-психологов появляется самостоятельность в организации собственной учебно-профессиональной деятельности, самостоятельность к самоизменению и саморазвитию, однако цели учебно-профессиональной деятельности не изменяют целей личности, что подтверждается данными по шкале «самостоятельность» ( $6,76 \pm 0,27$ ).

Общий уровень саморегуляции представлен на высоком уровне (показатель  $34,23 \pm 0,65$ ), будущие педагоги-психологи к окончанию ВУЗа осуществляют осознанную саморегуляцию произвольной активности в учебно-профессиональной деятельности. Будущие педагоги-психологи самостоятельно и осознанно выдвигают профессиональные цели, гибко и адекватно реагируют на изменение условий в их достижении.

Я-профессиональное, как компонент личностной готовности представлен областями идеального и реального в образе Я будущего педагога-психолога. Анализ результатов образа психолога Я-реальное ( $23,85 \pm 0,97$ ) и Я-идеальное ( $35,34 \pm 1,02$ ) позволяет сделать вывод, что к окончанию обучения будущие педагоги-психологи соотносят свои возможности с требованиями профессиональной деятельности, адекватно оценивают свои профессиональные возможности, реально признают необходимость своего профессионального саморазвития, о чем свидетельствует статистически значимое увеличение (по U-критерию Манна-Уитни для связанных выборок) расхождений между профессиональными Я-реальное и Я-идеальное при этом показатель профессионального Я-идеальное повышается.

Компоненты личностной готовности к профессиональной деятельности связаны и функционально зависят, что обеспечивает ее целостность.

С целью определения взаимосвязей основных компонентов личностной готовности был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Корреляционный анализ позволил выявить следующие взаимосвязи между показателями компонентов личностной готовности к профессиональной деятельности:

- умеренная прямая связь мотивации достижения успеха/избегания неудачи с мотивацией обучения овладение профессией, с уровнем рефлексивности, с образом Я-реальное психолога, с образом Я-идеальное психолога;

- умеренная прямая связь уровня рефлексивности с мотивом обучения овладение профессией, с образом Я-реальное психолога, с субшкалой СЖО цели в жизни, с ценностью развития себя;

- сильная прямая связь образа Я-реальное психолога с мотивом обучения овладения профессией;

- умеренная прямая связь Я-реальное психолога с ценностью развития себя;

- умеренная прямая связь субшкалы СЖО цели в жизни с мотивом обучения овладение профессией; с показателем процесса жизни, с показателем результативности жизни, с показателем локус-контроля Я;

- умеренная прямая связь регулятивного процесса программирования с Я-идеальное психолога, с показателем результативность жизни или удовлетворенность самореализацией;

- умеренная прямая связь показателя результативности жизни с субшкалой СЖО локус-контроля Я;

- умеренная прямая связь показателя процесса жизни с показателями локус-контроля Я, результативность жизни, с лично-регулятивным свойством гибкости.

Анализ корреляционных связей компонентов личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов позволяют сделать вывод, что на последнем курсе обучения взаимосвязаны все выделенные нами компоненты личностной готовности. Между собой в структуре личностной готовности к профессиональной деятельности связаны мотивационный, рефлексивный, регулятивный, аксиологический и Я-профессиональные компоненты, которые образуют целостность личностной готовности.

Таким образом, на последнем курсе обучения мотивация достижения успеха будущих педагогов-психологов, настойчивость в достижении профессиональных целей обеспечивается стремлением будущих педагогов-психологов к получению профессиональных знаний и мотивом овладения профессией педагога-психолога, адекватной самооценкой своих профессиональных возможностей, ценностью, целью и регулированием своего профессионального саморазвития, их способностью анализировать свои действия и действия других, и проводить прогнозирование и проектирование дальнейшей профессиональной деятельности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод, что в условиях обучения в вузе происходит развитие личностной готовности к профессиональной деятельности, к окончанию обучения в вузе будущие педагоги-психологи имеют достаточно высокий уровень личностной готовности к профессиональной деятельности, необходимого для осуществления успешной профессиональной деятельности.

Подводя итоги проведенного исследования личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов следует отметить, что оно затрагивает только некоторый аспект проблемы личностной готовности выпускников педагогического вуза. По нашему мнению, представленная в результате исследования целостность личностной готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов последнего курса обучения обеспечивается

обучением в педагогической интернатуре в КГПУ им. В.П. Астафьева, являющейся образовательным модулем, который осваивается интернами будущими педагогами-психологами в течение последнего года обучения. Возможности педагогической интернатуры в развитии личностной готовности обсуждаются в другой публикации [25]. Открытым остается вопрос динамики личностной готовности в процессе обучения в вузе и психолого-педагогических условий, обеспечивающих ее развитие.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова К.А. Личность как субъект деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности хрестоматия / под ред. В.А. Бодрова. М.: АСТ, 2007. С. 119-124.

2. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 432 с.

3. Дьяченко М.И., Л.А. Кандыбович Психологическая готовность. – М.: Наука, 1986. 350 с.

4. Демьянкова М. В., Ложкина Л. И. Профессиональная компетентность современного учителя как психологическая проблема // Северная Двина. 2007. № 3. С. 24-29.

5. Гилева И.О. Проявление мотивационной готовности к творческой деятельности у студентов // Прикладная психология. 2001. №3. С.92-96.

6. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Просвещение, 1996. 308 с.

7. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

8. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 342 с.

9. Сосновикова, Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький: Изд-во Горьковского института, 1975. 118 с.

10. Нерсисян Л. С., Пушкин В. Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии. 1969. № 5. С.24-31.

11. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.

12. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 256 с.

13. Слостенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе // Советская педагогика. 1981. № 4. С. 76-84.

14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Книга по требованию, 2011. 352 с.

15. Игошев Б.М. Профессиональная и личностная готовность социального педагога к работе с подростками девиантного поведения // Педагогическое образование и наука. 2010. № 3. С. 10-18.

16. Яковлев Б.П., Богдан И.Т. Теоретический аспект проблемы личностной готовности к профессиональной деятельности с позиции формирования будущего специалиста // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. 2007. Т. 311. № 7. С. 45-50.

17. Моцарь Л.С. Эмпирические «индикаторы» уровня личностной готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 129-133.

18. Пасишников А.А. Особенности личностной готовности к профессиональной деятельности преподавателей и студентов физической культуры // Вестник спортивной науки. 2009. № 1. С. 62-67.

19. Ефимова Н.С. Формирование личностной готовности к профессиональной безопасности специалистов технического профиля // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 1 (27). С. 35-44.

20. Галкина Л.А. Развитие профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 4. С. 139-143.

21. Носенко Н.П. Развитие личностной готовности студентов к профессиональной деятельности педагога в процессе обучения в вузе физической культуры: диссертация ... кандидата психологических наук: 13.00.04. - Краснодар, 2006. 171 с.

22. Кугно Э.Э. Формирование личностной готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. Улан-Удэ, 2013. 178 с.

23. Романова И.А. Формирование личностной готовности будущего социального педагога к трудностям профессиональной деятельности в детском доме и школе-интернате: диссертация ... кандидата педагогических наук :13.00.02. - Тамбов, 2003. 212 с.

24. Езопова С.А. Формирование личностно-профессиональной готовности студентов к деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.07 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - Санкт-Петербург, 1999. 17 с.

25. Сладкова И.А. Динамика смысложизненных ориентаций будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2. Режим доступа URL: <http://scipress.ru/pedagogy/article/vozmozhnosti-pedagogicheskoy-internatury-v-razviti-i-lichnostnoj-gotovnosti-k-professionalnoj-deyatelnosti-budushhix-pedagogov-psixologov>

*Статья поступила в редакцию 13.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.9

**УТОЧНЕНИЕ КРИТЕРИЕВ СТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛОВОГО И ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ  
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ИНВАЛИДОВ С ПОЗИЦИИ БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ  
И ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ**

© 2017

**Туран Наталья Константиновна**, психолог, соискатель*Главное бюро медико-социальной экспертизы по Кемеровской области  
(654041, Россия, Новокузнецк, ул. Сеченова, 28а, email: natalia.turan@yandex.ru)*

**Аннотация.** В работе представлены особенности становления смыслового и ценностного сознания личности ребенка (подростка) в условиях соматического дизонтогенеза с позиций биопсихосоциальной и онтогенетической парадигм. В работе также отражены основные гипотезы, методы и методики диссертационного исследования. Данная статья представляет собой результат изучения теоретико-методологического базиса, заложенного в основу диссертационного исследования на тему «Особенности становления смыслового и ценностного сознания у детей инвалидов с разным уровнем нарушений функций организма». Актуальность исследования вышеуказанных аспектов сознания детей с ограниченными возможностями в условиях соматического дизонтогенеза обусловлена, с одной стороны, наличием значительного теоретико-методологического пробела в изучаемой области, с другой – тенденциями социально-экономического развития Российской Федерации, реализацией программ доступной среды и инклюзивного образования, направленных на интеграцию и социально-психологическую адаптацию в обществе детей-инвалидов. В статье представлены особенности понимания болезни в рамках современной биопсихосоциальной модели инвалидности. Кроме того, данная работа посвящает представления о том, как формируется уровень сознания личности с позиций биопсихосоциальной, онтогенетической парадигмы и теории психологических систем, актуальных на данном – постнеклассическом – этапе развития психологической науки, поскольку психология на данном тяготеет к синергетичности, изучению становления перспективы жизненного мира личности.

**Ключевые слова:** ребенок с ограниченными возможностями, инвалидность, дизонтогенез, смысловое сознание, ценностное сознание, биопсихосоциальная модель болезни, онтогенетическая парадигма, теория психологических систем Ключко, постнеклассическая психология.

**CLARIFICATION OF THE CRITERIA FOR THE FORMATION OF THE SEMANTIC  
AND AXIOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF MINORS WITH DISABILITIES  
FROM A BIOPSYCHOSOCIAL AND ONTOGENETIC METHODOLOGY**

© 2017

**Turan Natalia Konstantinovna**, Psychologist, Ph.D candidate*Main Bureau of Medico-Social Expertise for the Kemerovo Region  
(654041, Russia, Novokuznetsk, Sechenov Str., 28a, email: natalia.turan@yandex.ru)*

**Abstract.** The article presents features of formation of semantic and valuable consciousness of the person of the child (teenager) in the conditions of somatic dysontogenesis from positions of biopsychosocial and ontogenetic paradigms are presented. The work also reflects the main hypotheses, methods and techniques of the dissertation research. This article is the result of studying the theoretical and methodological basis laid in the basis of the dissertation research “Development of semantic and axiological consciousness disabled children of disabled children with different levels of violations of bodily functions.» The relevance of the study of the above aspects of the consciousness of children with disability is due, on the one hand, to the existence of a significant theoretical and methodological gap in the field under study, on the other, to the trends in the socioeconomic development of the Russian Federation, the implementation of affordable environment programs and inclusive education, fimed at integration and social and psychological adaptation in the society of disabled children. In the given work the specified factors and criteria of formation of levels of semantic and valuable consciousness of children with the limited possibilities are presented. The theoretical and methodological aspects the study of the problem of development of semantic and axiological consciousness disabled children’, which forms the basis of theoretical and methodological groundwork of the research on the topic. The article presents the refined criteria for the formation of the semantic and value consciousness of children with disabilities. The article presents the features of understanding the disease within the framework of the modern biopsychosocial model of disability. In addition to, this work consecrates the idea of the levels of the personality’s consciousness are formed from the positions of the biopsychosocial, ontogenetic paradigm and the theory of psychological systems that are relevant in this post-nonclassical stage of the development of psychological science, since psychology on this one tends to synergize, study the formation of the perspective of the personality’s vital world.

**Keywords:** A child with disabilities, disability, dysontogenesis, a sense consciousness, a value consciousness, a biopsychosocial model of the disease, an ontogenetic paradigm, the theory of psychological systems of Klochko, post-nonclassical psychology.

В данной работе представлены уточнённые факторы и критерии становления уровней смыслового и ценностного сознания детей с ограниченными возможностями (*проблематика особенностей формирования личности в условиях соматического дизонтогенеза также поднималась ранее в работах Туран Н.К. «Теоретико-методологические основания и гипотезы исследования становления смыслового и ценностного сознания детей-инвалидов с разным уровнем нарушения функций организма // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 5 <http://mir-nauki.com/PDF/05PSMN516.pdf> и Туран Н.К. К вопросу об особенностях становления личности и самосознания ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2016. №7. С. 340-343*).

В современной ситуации культурно-исторического развития российского общества остро стоит проблема детской инвалидности, которая накладывает отпечаток

на все стороны общественной жизнедеятельности: от мер государственной и социальной поддержки семей, воспитывающих детей-инвалидов, до способов абилитации и реабилитации, направленных на реализацию особой образовательной среды и интеграции детей с разной степенью соматических и психических нарушений в общество. Данная проблема обуславливает интерес к научному изучению особенностей становления уровней сознания и организации пространства жизненного мира детей с ограниченными возможностями.

В докладе Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации отражены тенденции поддержки федеральной целевой программы «Дети-инвалиды», по созданию доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, в докладе Минтруда РФ представлены данные о количестве лиц с ОВЗ в возрасте до 18 лет в Российской Федерации: на январь 2017 года их число составляет 636

тысяч человек.

Дети-инвалиды значительно ограничены в жизнедеятельности, социально дезадаптированы вследствие особенностей первичного дефекта, ограничены в быту и самообслуживании, передвижении, ориентации, контроле за своим поведением, обучении, трудовой деятельности и т.д.

Достаточно долгое время проблема инвалидности и ограниченности физических возможностей изучалась с точки зрения медицинской парадигмы. Однако необходимость учитывать не только особенности физического дефекта инвалида, но и специфичность мер социальной реабилитации и адаптации, актуализировала потребность в новом подходе к пониманию болезни. Данные обстоятельства способствовали становлению биопсихосоциальной модели понимания инвалидности. Этот подход предполагает, что болезнь детерминирована биологической основой, психосоциальной ситуацией развития и тем, как личность реагирует на ситуацию болезни.

В рамках биопсихосоциальной парадигмы, возникшей в 1980-х гг., болезнь является расстройством, впоследствии становящимся дисфункцией, неспособностью психофизиологических механизмов функционировать в актуальном социокультурном пространстве. В данной рамочной модели здоровья создается модель инвалидности, понимающая этот феномен прежде всего, как ограничение возможностей здоровья (а не зависимость – в противовес другим парадигмам) в континууме биологических, социальных и психологических факторов, и уделяя большое значение внутренней модели болезни инвалида [1].

Актуальность рассмотрения биологических и социальных детерминант личностного развития подчеркивалась отечественным ученым Л.С.Выготским в рамках культурно-исторической теории, постулаты которой развиты В.Е.Клочко и Э.В.Галажинским в рамках онтогенетического подхода к становлению многомерного пространства жизненного мира личности.

Обращаясь к исследованиям проблемы инвалидности нельзя не отметить классического периода развития психологической науки А.Г. Асмолова, Н.К. Боголепова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, К.А. Скворцова и др. На постнеклассическом этапе изучение проблемы становления личности детей с ограниченными возможностями здоровья реализовано в работах Т.В. Лодкиной, В.И. Лубовского, Л.М. Птицина и др., коррекционно-развивающие и реабилитационные мероприятия детей с ОВЗ изучены в исследованиях С.А. Беличева, В.М. Минияров, С.Г. Шевченко и др., социально-психологический и культурные аспекты реабилитационных мероприятий и адаптации и инкультурации детей-инвалидов разных нозологических категорий представлены в изысканиях Э.И. Леонгарда, Г.Ф. Кумариной, Л.Н. Винокурова.

На современном, постнеклассическом, этапе развития психологической науки изучение личности направлено на изучение системы жизненного мира личности, который складывается посредством поэтапной смены качественных состояний развития индивидуального сознания, появления в нем специфических новообразований. Представители теории психологических систем (В.Е.Клочко, Э.В. Галажинский, Е.В. Некрасова и др.) полагают, что данными новообразованиями являются:

- значения (на этапе становления предметного сознания в возрасте 3-5 лет),
- смыслы (на этапе становления смыслового сознания в возрастном периоде 6-10 лет),
- затем смыслы усложняются, объединяются в специфические группы, что позволяет сформироваться третьему новообразованию – ценностям в подростковом возрасте (этап ценностного сознания, в возрасте 11,5-18 лет) [2,3].

Клочко полагал, что именно посредством перехода ценностного компонента из идеальной, надличностной

структуры, во внечувственное качество предметов и явлений, составляющих жизненный мир личности, жизненный мир становится реальностью, «переживаемой действительностью в состоянии «здесь и сейчас».

В отечественной психологии накоплен значительный массив данных об этапах становления сознания, особенностях формирования новообразований и становления сознания как самоорганизующейся системы взаимодействия ребенка и взрослого (Л.С. Выготский, В.Е.Клочко, О.М. Краснорядцева и др.), этапах усложнения внутренней реальности ребенка и новых измерений индивидуального континуума сознания в виде значений, смыслов и ценностей, что наиболее детально рассмотрено в концепции психологических систем В.Е.Клочко [2,3,4,5].

Теория психологических систем акцентирует определяет «многомерный мир человека и есть «субъективно искажённую объективную реальность». В работах основателя данного методологического подхода В.Е.Клочко отражена мысль о том, что стадии становления психики и высших психических функций накладывают значимый отпечаток на формирование сознания. Посредством многомерности сознания и его уровневой организации происходит формирование многомерного мира личности. В.Е.Клочко также охарактеризовал стадии онтогенетического развития многомерного жизненного мира.

Приведем их краткую характеристику. По мнению ученого, сущность онтогенеза обусловлена последовательностью становления многомерного мира личность и усложнения его от пятимерной к семимерной интегральной реальности. Базовые уровни включаются в высшие подструктуры, качественно изменяясь, чем и выделяется качественное отличие сознания ребенка в возрасте 3, 7 и 15 лет. По мнению ученого, сущность онтогенеза обусловлена последовательностью становления многомерного мира личность и усложнения его, мира, от пятимерной к семимерной интегральной реальности. Рассмотрим эти измерения подробнее [3].

*Этап пятимерного мира и предметного сознания* совпадает с развитием ребенка от рождения до возраста 2,5-3 лет. На данном этапе посредством взрослого осуществляется выход в культуру, взрослый может связать ощущения, полученные ребенком от манипуляции с предметом, со словом предмет обозначающим, выделяя конкретный предмет из общего массива, происходит выделение внешнего мира, себя в этом мире. К трехлетнему возрасту завершается процесс становления предметного сознания и примерно в это же время оно становится смысловым. Детерминируется переход к смысловому сознанию (и шестимерности мира) тем, что предметный мир еще не переживается как реальность и не может обеспечить требуемую в кризисе трех лет суровенность «Я».

*Охарактеризуем шестимерный мир и смысловое сознание.* На данном этапе предметная картина мира наполняется смыслами. Значения помогают построить предметную картину, но смысл как самой картины, так и ее деталей еще во многом не понятен ребенку. Смыслы представляют собой особые системные внечувственные качества предметов: возникая как особые качества предметов, позже они формируют шестое измерение сознания, шестимерный мир. При этом, преломляясь в призме потребностно-мотивационной сфере человека, смыслы субъективируются, искажают объективную картину, что ведет к избирательности восприятия в отношениях с объективной реальностью [3].

В.П. Зинченко отмечает, что смысл присутствует в культуре в форме некоего идеала, присваиваясь ребенком, он проявляется в аффективно-смысловой форме через посредство взрослого, поскольку именно через значимого другого происходит передача межпоколенного опыта, своеобразная интериоризация и интеграция культуры в многомерный мир личности ребенка. Однако, шестимерность мира ребенка не тождественна семимерности мира взрослого.

В рамках семимерного мира ценности не усваиваются, но трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в жизненный мир человека - подлинное пространство жизни. Вещи и предметы, существующие в ценностном мире взрослого, не пропадают после удовлетворения индивидуальных потребностей, напротив, они соотносятся с похожими потребностями других людей. Ценности имеют наиндивидуальный характер и существуют в культуре в идеализированной форме, при переходе в аффективно-смысловую форму, нося индивидуализированный характер для конкретной личности, они становятся частью жизненного мира этой личности, чем обеспечивается устойчивость во временной перспективе ценностного уровня многомерного мира, та стабильность, которая не обеспечивается шестимерным миром, поскольку уровень смыслов обеспечивается отклик на ситуативные потребности. Персонификация ценностей и культурно-исторических нарративов в процессе онтогенеза обуславливает формирование «системного и смыслового характера сознания» (Л.С. Выготский) и жизненного мира [3].

Теоретико-методологический анализ данных работ позволил выделить ключевые компоненты и параметры развития жизненного мира на этапах становления смыслового и ценностного сознания, такие как:

- пространственно-временная характеристика жизненного мира личности,
- рефлексия (решение задач на смысл и ценностные смыслы),
- дифференцированность и интегрированность образа Я подростка,
- ценностные ориентации и стремления, создающие координаты многомерного мира,
- самоидентичность, основанная на гендерной идентичности, с которой взаимосвязаны иерархично организованные ценностно-смысловая система образа себя,
- идеалы, или обобщенные образы, которые задают тенденции самоопределения, построения себя,
- локус контроля. [2,3,4,5].

Однако представленный массив исследований оставляет открытым вопрос о становлении жизненного мира детей с ограниченными возможностями здоровья, что является проблемой исследования становления смыслового и ценностного сознания детей-инвалидов с разной степенью соматического дизонтогенеза.

На основании выделенных характеристик жизненного мира и критериев оценки проявлений и уровня развития смыслового и ценностного сознания поставлена цель исследования – изучить становление смыслового и ценностного сознания детей-инвалидов; выдвинуты задачи исследования:

1) Теоретически обосновать возможность изучения становления жизненного мира детей с ограниченными возможностями здоровья на этапах становления от предметного к смысловому к ценностному самосознанию.

2) Уточнить критерии определения уровней становления сознания детей с ОВЗ, корректировка и разработка методов психодиагностической программы исследования становления смыслового и ценностного самосознания, подготовка протоколов обследования.

3) Изучить особенности формирования и развития уровней становления смыслового и ценностного сознания, а также условия становления жизненного мира детей и подростков со степенью инвалидности, а именно: изучить пространственно-временную организацию континуума жизненного мира, становление предметного и смыслового сознания детей-инвалидов (возрасте 5-9 лет), исследовать особенности перехода от смыслового к ценностному самосознанию подростков-инвалидов (в возрасте 10-13 лет), исследовать специфику ценностного сознания подростков с ОВЗ 14-18 лет, учитывая специфику их жизненного мира.

4) Разработать программу психолого-педагогическо-

го сопровождения личности с ОВЗ, позволяющей в рамках специально организованной деятельности психолого-педагогического коллектива и родителей оптимизировать программы психологического сопровождения и реабилитации детей-инвалидов, что позволит оптимизировать становление как ценностно-смысловых структур самосознания, так и оптимизировать внутреннюю модель болезни личности и протекание астенического синдрома.

Теоретико-методологические изыскания конкретизировались в гипотезах исследования:

1) дефицитное развитие системных организменных функций накладывает отпечаток на становление сначала предметного самосознания и, как следствие, замедляются процессы становления смыслового и ценностного уровней самосознания.

2) Важной детерминантой становления смыслового и ценностного уровней самосознания являются особенности детско-родительских взаимоотношений (как агенты первичной социализации) и особенности обучения, конкретизирующиеся во взаимоотношениях с учителями, воспитателями (психолого-педагогическое сопровождение) и сверстниками, которые формируют специфическую систему коммуникативного пространства, что ведет к замедлению формирования смыслового сознания.

3) Инвалидизирующий дефект, степень астенического синдрома и внутренней модели болезни замедляет становление таких аспектов ценностного самосознания, как дифференцированность и интегрированность образа Я и самоидентичность, тесно связанные с локусом контроля и организацией ценностных ориентаций подростков-инвалидов.

Для верификации гипотез был подобран соответствующий методический инструментарий. Учитывая выдвинутые критерии, выбран психодиагностический инструментарий. Для изучения особенностей становления смыслового сознания и перехода от смыслового к ценностному сознанию детей-инвалидов 9-14 лет адаптированы карты экспертной оценки Файзуллаевой, позволяющие изучить открытость/закрытость культуре, себе и собственному опыту; природному и социальному миру; поведение во взаимосвязи с другими детьми. Для выявления особенностей дифференцированности и интегрированности образа Я, специфика гендерной идентичности, идеалы феминности и маскулинности выбрана проективная методика «Остров». Специфику самоотношения, самооценки, уровня притязаний, методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн, МНП (метод неоконченных предложений), также к задачам исследования была адаптирована проективная методика. Для исследования ценностных ориентаций выбран опросник терминальных ценностей. Для исследования локуса контроля подобран опросник уровня субъективного контроля (УСК) Столина.

С целью изучения особенностей отношения ребенка с ограниченными возможностями здоровья к ситуации хронического заболевания, выявления специфики организации индивидуального пространства мира ребенка-инвалида в ситуации постоянной психотравмирующей ситуации соматического дизонтогенеза, особенности паттернов семейных взаимоотношений ребенка-инвалида была разработана методика, содержащая незаконченные предложения. Методом обработки является контент-анализ.

В исследовании особенностей становления смыслового и ценностного сознания детей-инвалидов с разным уровнем нарушений функций организма были использованы научные методы проведения изыскания, позволяющие получить наиболее полную информацию об изучаемом феномене. В нашем исследовании представлены следующие методы:

1) Теоретический анализ литературных источников

2) Эмпирические методы (проективный метод, пси-

ходиagnostическое тестирование, беседа, метод экспертной оценки)

3) Методы качественной и количественной обработки данных

Использование первой группы методов продиктовано необходимостью составления теоретической базы исследования, входе которого производится анализ литературных источников (научных журналов, книг и статей) в соответствии с проблематикой исследования. Этот метод позволяет не только создать теоретическую основу исследования, но и определить и интерпретировать базовый понятийный работы.

Эмпирический способ научного познания включает следующие методы, использованные при проведении исследования: проективный метод, анкетирование, психодиагностическое тестирование, беседа и метод экспертной оценки. Их использование продиктовано изучением личностных особенностей испытуемых в соответствии с тематикой исследования.

Для обработки данных исследований и установления закономерностей между изучаемыми явлениями использованы математические методы качественной и количественной обработки данных.

Значимая роль в организации государственных мер поддержки детей с ограниченными возможностями отводится реабилитационным и абилитационным мероприятиям, в том числе ее психологическим компонентам реабилитационного потенциала личности, что актуализирует необходимость всестороннего исследования личностных особенностей детей с ОВЗ для разработки программ психолого-педагогического сопровождения детей и подростков в условиях переживания хронического соматического дизонтогенеза. Такая необходимость обусловлена тем, что исследования психического развития социальных сирот в отечественной литературе представлены фрагментарно и весьма ограничено. Еще одним аргументом в пользу важности исследования означенной проблематике является необходимость изучения личности ребенка-инвалида с позиций постнеклассической методологии, поскольку именно данная позиция позволяет наиболее комплексно исследовать специфические особенности жизненного мира ребенка с ОВЗ.

Жизненный мир представляет собой представляет собой двойственность, отражая не только объективный мир, в котором живет личность, но и саму личность, создающую пространство собственного мира, его субъективные мерности. Жизненный мир находится не «рядом с другим миром», но имплицитно в него, создавая своеобразную многомерную систему. На разных этапах онтогенетического развития индивид выступает одновременно и подсистемой, и достаточно автономной системой: иными словами, индивид обладает определенным набором психофизиологических характеристик, позволяющих осуществлять самостоятельную автономную регуляцию, но также в процессе онтогенеза он усваивает и применяет определенный набор знаний, умений, навыков и социокультурного опыта. При этом, феномен представлений о человеке как самоорганизующейся системе темно взаимосвязан с концепцией интегральной индивидуальности В. С. Мерлина. Благодаря такой синергетичности индивид персонифицирует мир посредством своей активности, производя новые мерности мира, индивидуализирует его [6].

Именно синергичность, над- и междисциплинарность постнеклассического этапа развития психологического знания позволяет выстроить полноценную картину многомерного мира (в терминологии В.Е.Клочко), выделить системные качества личности ребенка-инвалида, специфичность созревания, возможного искажения онтогенетического личностного пространства в условиях хронического психотравмирующего обстоятельства, обусловленного наличием соматического дизонтогенеза и ограниченности жизнедеятельности. Благодаря данной методологической позиции можно изучить специфику

влияния первичного дефекта (Л.С.Выготский) на такие интегральные характеристики многомерного мира личности, как потенциальные и актуальные возможности, жизненные смыслы, ценностные ориентации, саморазвитие, выходы на новые этапы образа жизни при изменении образа мира индивида. Данная методологическая позиция послужили научной основой для изучения становления смыслового и ценностного сознания [3,7].

Рассмотрим основные особенности жизненного мира несовершеннолетних инвалидов.

Широкий нозологический спектр соматических заболеваний приводит к разной степени ограничений жизнедеятельности ребенка-инвалида. Переживание хронического заболевания является постоянным психотравмирующим фактором. Переживание состояние болезни приводит к формированию внутренней модели болезни – психологическому феномену, отражающему не только отношение к состоянию болезни, но и оказывающего значимое воздействие на компоненты реабилитационного потенциала несовершеннолетнего инвалида. Неадекватно сформированной ВМБ, церебро-астенического синдрома ведет к неадекватности самооценки и уровня притязаний, оскудению опыта межличностного взаимодействия, преобладанию мотивации избегания, инфантильности и чувства неполноценности. Данные факты отмечены в исследованиях Ю.А. Кулагина, В.И. Лубовского, В.Г. Петрова и др.) [8,9,10]. Кроме того, наличествует длительная психотравмирующая ситуация, обусловленная постепенным осознанием своей несостоятельности с физической точки зрения, что может развить в комплекс неполноценности, депрессию, суицидальным наклонностям (Хольц, В.М.Сорокин, И.Юханссон) [11,12].

Одним из основных паттернов, влияющих на становление континуума индивидуального мира личности с ограниченными возможностями, является взаимодействие с социальной реальностью по принципу «мир для меня». Данный факт ведет к двойственной ситуации, когда, с одной стороны, ребенка в состоянии соматического дизонтогенеза стремится к взаимодействию с миром, но также сталкивается с коммуникативными барьерами, что ведет к искажению и сужению коммуникативного пространства.

Также на формирование личности ребенка с ОВЗ влияют также факторы социальной среды: гиперпротекция со стороны семьи инвалида, а также стигматизация и маргинализация со стороны общества. Поскольку в каждый период развития общества существуют определенные эталонные образцы красоты и здоровья для женщин и мужчин, присущие детям-инвалидам соматические особенности вызывают у здоровой части населения тревожность, страх и отвержение, таким образом особенность развития становится своеобразным клеймом (стигматизация) – их стремятся исключить из своего круга, в чем и заключается процесс маргинализации [12,13,14,1].

С точки зрения структурных звеньев Я-Концепции, переживание ограниченности возможностей здоровья влечет кризис соотношения Я-реального и Я-идеального, возникновение комплекса неполноценности, который впервые был изучен А.Адлером. Как отмечают ученые (Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л.), наиболее остро проблема несоответствия собственного образа тела идеальным представлениям и требованиям, которые выдвигает общество, переживается детьми с ОВЗ в возрасте 5-7 лет и у подростками-инвалидами [12,15,16,17].

На основе анализа узкого сегмента исследований, изучающих личностные особенности детей с ОВЗ, выделены факторы, оказывающие влияние на становление смыслового и ценностного сознания. В контексте биопсихосоциальной парадигмы эти критерии выделены в следующие группы:



1) Биологические факторы: конституциональные особенности.

2) Факторы социальной среды - стигматизация и маргинализация, особенности паттернов внутрисемейного взаимодействия.

3) Психологические факторы: сформированность образа тела и особенности восприятия соматического дефекта инвалидом, состояние выученной беспомощности и низкая самооффективность.

К конституциональным особенностям относятся биологические и генетические факторы (уровень первичного дизонтогенеза в концепции Л.С.Выготского), оказывающие влияние на становление психосоматических заболеваний. Ученые (Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л.) относят к ним травмы, полученные на перинатальном, натальном и постнатальном этапах развития. Психосоциальные факторы составляют особенности микро- и макросоциума, окружающего ребенка на ранних этапах развития, и опыт психотравмирующих переживаний.

Анализ восприятия инвалидом собственного образа тела актуален для изучения, поскольку изучение феномена инвалидности в современной науке базируется на культурно-исторической концепции психического развития, где важным фактором является соматопсихический конструкт  $\frac{3}{4}$  понимание того, как относится ребенок-инвалид к своему дефекту [15,16,17,18,19].

В актуальном культурно-историческом пространстве складываются определенные архетипические образы идеального (соответствующего норме) тела ребенка или взрослого, следствием чего является попытка исключения из социального пространства инаковых («неправильных») детей с соматическими телесными дефектами, что ведет сначала к стигматизации, а потом и к обусловленной ею маргинализации.

Важным аспектом построения жизненного мира ребенка-инвалида является отношение к наличию соматического дефекта со стороны родителей и его семьи в целом. Как отмечают ученые (Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л.), наиболее остро проблема несоответствия собственного образа тела идеальным представлениям и требованиям, которые выдвигает общество, переживается детьми с ОВЗ в возрасте 5-7 лет и у подростками-инвалидами [11,20,21,22].

Стигматизация и маргинализация обуславливают появление чувства неполноценности, невротические и личностные расстройства, психосоматические расстройства и фобические реакции, усугубляющие переживание телесного дефекта, чувство внешней неполноценности.

Зачастую, наличие ограничений в состоянии здоровья ребенка влечет гиперопеку со стороны семьи, что ухудшает процессы психологической адаптации ребенка, затрудняет социализацию, способствует развитию состояния «выученной беспомощности» и ощущению низкой самооффективности. В свою очередь, феномены самооффективности и выученной беспомощности тесно связаны с такими личностными, как локус контроля и воспринимаемая управляемость.

Данное состояние оказывает влияние на такие психофизиологические особенности ребенка с ограниченными возможностями, как эмоциональный комфорт, наличие тревожности, депрессии, состояния астении.

Отмеченные выше личностные особенности, складывающиеся под влиянием инвалидизации, значительно более выражены у детей с ограниченными возможностями, чем у взрослых, поскольку их мотивационная и волевая сферы находятся на этапах формирования [15,18,19,21].

Нельзя не отметить, что от переживания состояния первичной фрустрации и адаптации к новому аспекту бытия зависит дальнейшее восстановление, особенности инвалидизации, обучение, гармоничность дальнейшего становления личности подростка, степень успешности в социальной коммуникации и интеграции, т.е. реабили-

тационный потенциал личности с ограниченными возможностями здоровья [14,20].

Таким образом, в данной работе рассмотрены с позиций биопсихосоциальной и онтогенетической парадигм рассмотрены основные биологические, социальные и психологические факторы, оказывающие влияние на становление смыслового и ценностного сознания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в ситуации переживания соматического дизонтогенеза, представлены гипотезы и методический инструментарий исследования становления смыслового и ценностного сознания детей-инвалидов с разным уровнем соматического дизонтогенеза.

Инвалидность представляет собой системное интегральное образование, значительно влияющее на становление личности ребенка, взрослеющего в условиях соматического дизонтогенеза. Обнаруживается противоречие между позицией государственных органов, предлагающей меры по защите, социальной поддержке и интеграции детей с ограниченными возможностями в общество и тем, что само общество не всегда готово принять детей с соматическими нарушениями, отклоняющихся от принятых в обществе идеалов телесной нормы и здоровья. Данное противоречие ведет к тому, что меры социальной поддержки, реабилитационные и абилитационные мероприятия реализуются не в полной мере. Результаты диссертационного исследования могут быть использованы в системе психолого-педагогического обеспечения и реабилитации и реабилитации детей-инвалидов, осуществляемой как психолого-педагогическими организациями осуществляющими данную вспомогательную деятельность, так и учреждениями медико-социальной экспертизы при составлении индивидуальных программ реабилитации и абилитации детей-инвалидов. Результаты исследования могут быть использованы для создания и апробации более полных моделей психолого-педагогического сопровождения семей с «особыми» детьми в призме инклюзивного образования, а также изучения степени успешности данного вида поддержки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Melchert, Timothy P. Foundations of professional psychology: the end of theoretical orientations and the emergence of the biopsychosocial approach. London: Elsevier, 2011. Print.
2. Васильева О.И., Васильева Ольга Ивановна Исследование процесса становления ценностного сознания в условиях развивающей образовательной среды // Вестн. Том. гос. ун-та. 2008. №306 С.126-132.
3. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. Томск, 1998. Вып.8-9. С.7-15.
4. Бохан Т. Г., Филоненко А. Л., Бабушкина О. Н., Мацута В. В., Правосуд Л. Ш. Особенности пространственно-временной организации жизненного мира детей, лишенных родительского попечения // СПЖ. 2011. №39 С.80-90.
5. Файзуллаева, Е.Д. Развитие рефлексивности как условие гармонизации процессов становления смыслового сознания: автореферат канд. психол. н.: спец.: 19.00.01. [Текст] / Е.Д.Файзуллаева. - Томск, 2010. - 26 с.
6. Дорфман Л.Я. МЕТАИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МИР. Методологические и теоретические проблемы. 1993 // Электронный ресурс – Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2011/04/26/1210581898/3-34.pdf>
7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1956. – 356 с.
8. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. - М.: Академия, 2001. - 468 с.
9. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность. Хрестоматия /Сост. В. С. Мухина. - М.: Академия, 2005. - 624 с.
10. Кон И.С. Ребенок и общество. - М.: Академия, 2003. - 280 с.

11. Сорокин В.М. Специальная психология. - М.: Речь, 2004. - 420 с.
12. Тимофеева И.В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья как субъект жизнедеятельности: к постановке проблемы. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)
13. Фоминых Е.С. Коммуникативные установки студентов-инвалидов как условие виктимности//Электронный ресурс – Режим доступа: [http:// cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-ustanovki-studentov-invalidov-kak-usloviya-viktimnosti](http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-ustanovki-studentov-invalidov-kak-usloviya-viktimnosti)
14. Фролова И. В. Ценностные ориентации учащихся-инвалидов и здоровых старших подростков [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://pedsite.ru/publications/72/4789/>
15. Баяртуева С.С. Мотивационная сфера личности детей с ограничениями жизнедеятельности детей-инвалидов // Электронный ресурс – Режим доступа: [http:// cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-sfera-lichnosti-detey-s-ogranicheniyami-zhiznedeyatelnosti-shkoly-sotsialnoy-adaptatsii-detey-invalidov](http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnaya-sfera-lichnosti-detey-s-ogranicheniyami-zhiznedeyatelnosti-shkoly-sotsialnoy-adaptatsii-detey-invalidov)
16. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития.– М.: Педагогика, 2007. – 247 с.
17. Слюсарева Е.С., Евмененко Е.В., Тинькова Е.Л. Антропологический подход в профилактике психосоматических расстройств: Учебно-методическое пособие. - Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2011. - 156 с.
18. Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями [Текст] / Т.В. Егорова – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.
19. Исаев, Д.Н. Психология больного ребенка: Лекции. – СПб.: Издательство ППМИ, 2003. – 186 с.
20. Косикова Л.В. Особенности смысловой сферы подростков в условиях включенного обучения: автореферат канд. психол. н.: спец.: 19.00.07. [Текст] / Л.В.Косикова. – Ростов-на-Дону, 2010. – 20 с.
21. Саратова Л. М. Теоретический анализ проблемы изучения детей с особыми познавательными потребностями // Молодой ученый. — 2011. — №7. Т.2. — С. 60-64.
22. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.: АРКТИ, 2007. – 80 с

*Статья поступила в редакцию 16.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
С РАЗНЫМИ УРОВНЕМ СОМАТИЧЕСКОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА

© 2017

Туран Наталья Константиновна, психолог, соискатель

*Главное бюро медико-социальной экспертизы по Кемеровской области  
(654041, Россия, Новокузнецк, ул. Сеченова, 28а, email: natalia.turan@yandex.ru)*

**Аннотация.** Дизонтогенез, проявляющийся в виде нарушений соматического здоровья, накладывает значительный отпечаток на формирование личности на разных уровнях организации: биологический уровень затронут первичным соматическим дефектом, на уровне социального взаимодействия происходит стигматизация особенного ребенка - общество стремится оградить себя от подобного взаимодействия, также на становление личности ребенка-инвалида неизбежно накладывает отпечаток гиперопека, которой он подвергается со стороны семьи и близкого окружения, из чего складывается специфический паттерн восприятия социума по принципу «мир для меня». При этом, со стороны государства реализуются программы поддержки детей с ограниченными возможностями и их семей по формированию доступной среды для детей с особенностями развития и реализации равных возможностей для обучения. В данной работе представлены результаты изучения особенностей самооценки подростков-инвалидов в условиях соматического дизонтогенеза, отражена динамика становления означенного феномена в разные возрастные периоды и их гендерная спецификация с позиций онтогенетической концепции и теории психологических систем.

**Ключевые слова:** самооценка, уровень притязаний, ребенок с ограниченными возможностями, инвалидность, дизонтогенез, смысловое сознание, ценностное сознание, биопсихосоциальная модель болезни, онтогенетическая парадигма, теория психологических систем Ключко, постнеклассическая психология.

PECULIARITIES OF SELF-ASSESSMENT OF ADOLESCENTS WITH DISABILITY  
ON DIFFERENT LEVEL OF SOMATIC DYSONTOGENESIS

© 2017

Turan Natalia Konstantinovna, Psychologist, Ph.D candidate

*Main Bureau of Medico-Social Expertise for the Kemerovo Region  
(654041, Russia, Novokuznetsk, Sechenov Str., 28a, email: natalia.turan@yandex.ru)*

**Abstract.** Dysontogenesis deep wound level of somatic health imposes a significant imprint on the formation of personality at different levels of the organization. The biological level is affected by the primary somatic defect; at the level of social interaction stigmatization of a special child occurs - society strives to protect itself from such interaction, and the formation of the personality of the disabled child inevitably imposes the imprint of an overprotection. Because of such child is exposed by the family and close environment, from which a specific pattern of perception is formed the principle of “peace for me.” At the same time, the state implements programs to support children with disabilities and their families in creating an accessible environment for children with developmental peculiarities and implementing equal opportunities for education. In this paper, the results of studying the characteristics of self-evaluation of disabled adolescents in the conditions of somatic dysontogenesis are presented, the dynamics of the formation of this phenomenon in different age periods and their gender specification from the positions of the ontogenetic concept and the theory of psychological systems are reflected.

**Keywords:** A child with disabilities, disability, dysontogenesis, a sense consciousness, a value consciousness, a biopsychosocial model of the disease, an ontogenetic paradigm, the theory of psychological systems of Klochko, post-nonclassical psychology.

Одним из важнейших аспектов становления смыслового и ценностного сознания является самооценка – феномен, в котором заключены представления индивида о себе, собственных способностях, достоинствах и недостатках, позволяющий оценивать себя в сравнении с другими людьми. Данный механизм тесно взаимосвязан с Я-Концепцией и образом Я [1].

Изучению феномена самооценки и уровня притязаний посвящен значительный пласт исследований классического периода развития психологического знания Б.Г. Ананьева, Р. Бернса, Л.И. Божович, У. Джемса, И.С. Кона, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столина, А.Г. Спиркина и др. Современные исследования самооценки и уровня притязаний сфокусированы на особенностях динамике данных показателей в разные возрастные периоды, а также разработке и апробации новых процедур их измерения.

Изучение особенностей самооценки и уровня притязаний личности позволяют получить информацию об особенностях Я-Концепции, мотивационной сферы, направленности личности [2,3].

В трудах отечественных психологов (Б.Г. Ананьев, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, В.С. Мухина и др.) под самооценкой понимают один из стержневых компонентов формирования самосознания индивида, являющийся одним из показателей индивидуального развития [1].

Рассмотримте значимые особенности самооценки, которые выделены учеными (Акопов, Белобрыкина, Первин).

Во-первых, становлении самооценки одним из наи-

более значимых факторов становится конгруэнтность идеального и реального образов Я. Согласованность этих образов является значимым компонентом психологического здоровья. Кроме того, чем выше степень конгруэнтности «Я-реального» и «Я-идеального», тем выше самооценка индивида и наоборот – чем больше расхождение между данными Я-образами, тем ниже самооценка личности.

Еще одним значимым аспектом развития самооценки является особенности сформированности «Я-зеркального», т.е. особенности того, как индивид оценивает его референтная группа, ведь личность склонна оценивать себя так, как ее оценивают значимое окружение

И, наконец, значимую роль в организации самооценки играет специфика формирования идентификации, поскольку индивид стремится максимально успешно ассимилироваться в актуальной для него социально-экономической среде и культурно-этнической общности.

Поскольку самооценка является динамической структурой, она может меняться в зависимости от жизненных обстоятельств индивида. Самооценка представляет собой суждения и представления индивида о собственной самооценности, значимости, которые складываются в установки, свойственные конкретному индивиду. В позитивной самооценке выражается самоуважение, самопринятие, самоценность. В ситуации низкой самооценки индивид склонен к самоуничтожению, обесцениванию собственных достижений, представлениях о собственной неполноценности [4-8].

Итак, самооценка представляет собой значимое лич-

ностное образование, детерминирующее состояние комфорта, степень принятия индивидом себя, удовлетворенность собственной жизнью.

Рассмотрим особенности самооценки детей с ограниченными возможностями здоровья.

На формирование самооценки лиц с ОВЗ оказывает влияние комплекс факторов, включающий особенности семейной ситуации и воспитания, а также особенности школьного обучения. Л.С. Выготский подчеркивает, что тяжесть дефекта заключена не в самом недостатке, а в тех последствиях, тех вторичных осложнениях, которые им вызваны. Дети-инвалиды, как правило, чувствуют себя отличными от сверстников в силу ограничений, наложенных соматическим дефектом. Самооценка ребенка-инвалида характеризуется двойственностью: с одной стороны, понимание ограниченности жизнедеятельности вследствие основного соматического заболевания, с другой - нежелание признавать себя инвалидом. При этом, отпечаток накладывает состояние постоянной психотравмирующей ситуации, являющейся следствием хронического заболевания и позицией инвалида в социуме. Также на самооценку инвалида оказывает гиперопека со стороны ближайшего окружения, что формирует позицию крайней зависимости от окружения и, следовательно, изолированности от сверстников, трудности в социальной адаптации, когда любая просоциальная активность происходит под влиянием значимых взрослых [9-17].

Для диагностики особенностей самооценки и уровня притязаний младших подростков с ограниченными возможностями здоровья использовалась методика диагностики самооценки Дембо-Рубенштейн в модификации А.М.Прихожан. Испытуемым предлагалось отметить на вертикальных линиях уровень развития у себя следующих качеств: здоровье, ум, характер, авторитет у сверстников, умения и навыки, внешность и уверенность в себе [18].

*Результаты анализа полученных данных.* В исследовании приняли участие 88 подростков-инвалидов с соматическими нарушениями в разных нозологических категориях, как то: врожденный порок сердца, идиопатическая полинейропатия, кардиопатия, тромбоцитопения, сахарный диабет, нарушения опорно-двигательного аппарата (сколиоз; врожденные аномалии развития позвоночника, несвязанные со сколиозом, ДЦП с преобладанием стато-динамических нарушений без дефекта психических функций, болезнь Пертеса, ювенильный ревматоидный артрит), заболеваниями желудочно-кишечного тракта (синдром короткой кишки, болезнь Крона, атрезия ануса, посттравматический стеноз гортани и рубцовые изменения пищевода), аномалии развития мочеполовой системы, ХОБЛ, ВПР, аномалии развития.

В исследовании приняли участие 88 подростков с ограниченными возможностями здоровья, имеющие нарушения соматического здоровья: 41 юноша и 47 девушек в возрасте от 10 до 17 лет. Кроме того, необходимо отметить, что 60,2% несовершеннолетних инвалидов проживают в неполных семьях (лишь в одной из этих семей отсутствует мать), у остальных 39,8% испытуемых семьи полные.

Анализ полученных данных показал, что в данной выборке преобладает низкий уровень притязаний (32% испытуемых), на среднем уровне в данной совокупности испытуемых проявляются средний (адекватный) и высокий уровень притязаний (24% и 18% соответственно), наименее выражен завышенный уровень притязаний – он выявлен у 14% респондентов. При этом, относительно характера самооценки детей-инвалидов получены следующие данные: приобщающими являются низкий (33% инвалидов) и средний (адекватный) (33% респондентов) уровни самооценки, средний уровень распределения признака в выборки отмечается у высокого уровня самооценки (25% опрошенных), завышенная самооценка встречается у 9% испытуемых. Описанные данные

наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Частотный анализ данных по уровню притязаний и самооценки подростков с ограниченными возможностями здоровья

Фактор	Уровень выраженности	Абсолютная частота, чел.	Относительная частота, %
Уровень притязаний	Низкий (менее 60 б.)	32	36,4
	Средний (адекватный) (60-75б.)	24	27,3
	Высокий (75-89б.)	18	20,5
	Завышенный (90-100б.)	14	15,9
	Итого	88	100
Уровень самооценки	Низкий (менее 60 б.)	29	33
	Средний (адекватный) (60-75б.)	29	33
	Высокий (75-89б.)	22	25
	Завышенный (90-100б.)	8	9
	Итого	88	100

Полученные результаты (приведенные в таблице 1) свидетельствуют о том, что среди респондентов преобладают подростки-инвалиды с низким уровнем самооценки и уровня притязаний, что выражается в снижении потребности в самовыражении, заниженном представлении о собственных возможностях и способностях, стремлении к выбору наиболее легких заданий, общей пассивной жизненной позиции, преобладании мотивации избегания. Средний уровень распределения в выборке подростков с ОВЗ выявлены у адекватного и высокого уровня самооценки и притязаний (см. таблицу 1), что свидетельствует о способности адекватно оценить состояние своего здоровья и способностей, принять себя и исходя из имеющихся ресурсов поставить перед собой цели и способы их реализации. Однако, респонденты склонны несколько преувеличивать актуальные возможности, ставя перед собой не всегда реалистичные цели, что, в целом, характерно, для подросткового возраста. Однако, в исследовании получены данные о том, что у 15% респондентов выявлен завышенный уровень самооценки и у 9% обнаружен завышенный уровень притязаний, что свидетельствует о неспособности адекватно оценить имеющиеся физиологические ресурсы, переоценке собственных возможностей, постановке перед собой нереалистичных целей.

Анализ уровня притязаний по фактору пола показал, что у 36,36% девушек и юношей с ограниченными возможностями преобладает низкий уровень притязаний и самооценки: эти подростки склонны недооценивать как состояние своего здоровья, так и свои способности в целом, избегают ставить перед собой сложно достижимые цели, стремятся идти по пути наименьшего сопротивления, чтоб допускать как можно меньше ошибок. Средний уровень самооценки и притязаний наблюдается у 27,38% юношей и девушек с ОВЗ – они адекватно оценивают собственные психофизиологические и интеллектуальные возможности и сообразно имеющимся данным способны поставить реальные цели и реализоваться соответственно своим возможностям. Высокий (20,45% юношей и девушек инвалидов) и завышенный (15,9% юношей и девушек, имеющих инвалидность) уровни самооценки и притязаний отмечаются у юношей и девушек подросткового возраста, которые не способны оценить свои организменные возможности и интеллектуальные ресурсы – они ставят перед собой слишком высокие, трудно достижимые цели, не имея адекватных ресурсов для их достижения.

Анализ полученных данных показал по фактору возраста показал, что у 11,36% инвалидов младшего подросткового возраста преобладает средний уровень притязаний и средний или заниженный уровень самооценки, т.е. испытуемые, с одной стороны, стремятся проявить себя в ситуации школьного обучения, стремятся развиваться в сфере своих хобби и увлечений (свыше 90% испытуемых активно реализуют себя во вне учебное время), но, в тоже время, не стремятся к полноценной реализации, опасаясь что потерпят фиаско. С другой стороны, эти данные могут стать свидетельством деятельности защитных механизмов психики и попытки избежать ответственности за собственную жизнь. При

этом, 11,36% участников исследования данного возрастного сегмента имеют адекватный уровень самооценки и уровня притязаний, стремятся к максимальной самореализации, несмотря на особенности ограничений жизнедеятельности.

У 7,95% детей-инвалидов младшего подросткового возраста выявлены завышенные самооценка и уровень притязаний: они стремятся создать о себе максимально благоприятное впечатление, стремятся компенсировать те особенности здоровья, в которых испытывают ограничения, однако не всегда склонны рационально соизмерять собственные возможности с актуальным потенциалом, что ведет к усилению дисгармоничности - приложенные усилия не оправдываются, цели остаются нерезализованными, тогда как действия защит по типу компенсации и желание доказать свою состоятельность в сравнении со здоровыми сверстниками возрастают. Около 6,82% испытуемых обладают завышенным уровнем притязаний и самооценкой – они склонны считать, что заболевание настолько слабо влияет на их жизнь, что они могут не только полноценно реализовать себя, но даже быть более успешными, чем их здоровые сверстники. Нельзя не отметить, что такую точку зрения поддерживают родители означенной категории испытуемых.

У 21,6% юношей и девушек с ограниченными возможностями старшего подросткового возраста преобладают адекватная самооценка и уровень притязаний, что свидетельствует об активной жизненной позиции и развитии внутренней модели болезни по типу формирования компенсаторных механизмов. Кроме того, выявлено, что у 21,6% испытуемых обоего пола преобладают неадекватно заниженные самооценка и уровень притязаний, что свидетельствует об эмоциональном отношении к заболеванию и доминировании модели болезни по типу капитуляции – испытуемые настолько фиксированы на психотравмирующей ситуации хронического заболевания, что совершенно не видят каких-либо перспектив дальнейшей жизни и избегают проявлять себя в сфере хобби и учебной деятельности. Кроме того, важно отметить, что у 17% испытуемых старшего подросткового возраста выявлены высокий уровень самооценки и притязаний – они полагают, что имеющийся соматический дефект не оказывает серьезного влияния на их жизненный путь, они стремятся к самореализации и воплощению собственных планов, но не всегда способны объективно оценить собственные возможности. Неадекватно завышенный уровень притязаний и самооценки у 2,3% инвалидов старшего пубертатного возраста, при котором испытуемые не способны адекватно оценить имеющийся уровень психофизиологических ресурсов и личностных возможностей, что ведет к постановке заведомо недостижимых целей и усугублению фрустрации.

*Обсуждение результатов.* Подводя итог анализу полученных данных, можно заключить, что примерно у 33% испытуемых пубертатного возраста выявлен адекватный уровень самооценки, что свидетельствует об активном становлении смыслового сознания и переходе к ценностному сознанию, качественном усложнении жизненного мира. Однако, у 34% преобладают завышенные уровни притязаний и самооценки, что характеризует активность механизмов психологической компенсации соматического дефекта. У лиц старшего подросткового возраста (43,2%) преобладает адекватная самооценка и уровень притязаний, что свидетельствует о достаточной адаптации к ситуации хронического заболевания и достижении благоприятного уровня реабилитационного потенциала. При этом, у 19,3% испытуемых инвалидов старшего подросткового возраста выявлены неадекватные самооценка и уровень притязаний, что свидетельствует о состоянии эмоциональной фиксации на ситуации болезни, стремлении компенсировать собственное заболевание в случае неадекватно завышенных само-

оценки и уровня притязаний, и преобладании состояния вторичной выгоды от ситуации болезни и избегания

У подростков-инвалидов с неадекватными самооценкой и уровнем притязаний присутствует состояние субкомпенсации по основному заболеванию и неблагоприятный реабилитационный потенциал.

Выводы:

1) Результаты исследования свидетельствуют об усложнении жизненного мира детей с ограниченными возможностями: особенности самооценки и восприятия себя сквозь призму соматического дефекта свидетельствуют об усложнении процессов рефлексии, адаптации к актуальной культурной среде и понимании своего места и возможностей для реализации, усложняется пространство жизненного мира ребенка-инвалида.

2) Усложнение процессов рефлексии и пространства жизненного мира, формирование регулирующей функции ценностных ориентаций свидетельствует об активном формировании ценностного сознания.

3) Завышенная самооценка в совокупности с завышенным уровнем притязаний и стремлением у изменению собственной индивидуальности свидетельствует о преобладании компенсаторных защитных механизмов и стремлению к изменению образа тела.

4) Важно отметить, что у старших подростков с ОВЗ преобладают адекватные самооценка и уровень притязаний, тогда как у инвалидов младшей подростковой возрастной группы преобладают адекватная и заниженная самооценка и уровень притязаний. Это свидетельствует о том, что старшие подростки лучше адаптированы к ситуации хронического заболевания и лучше понимают те способы реализации, которые возможны в ситуации их соматического дефекта.

5) Нельзя не отметить, что особенности семейной ситуации (многие подростки воспитываются в неполных семьях в условиях низкого материального дохода) влияет на доминирование ценностных ориентаций, связанных с достижением высокого материального положения и достижении карьерных высот и максимальной реализации доступных образовательных возможностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. — 583 с: ил. — (Серия «Учебник для вузов»)
2. Бернс Р.Я. Я - концепция и Я - образы. Самосознание и защитные механизмы личности[Текст] /Р.Я. Бернс.-Самара. Изд. Дом «Бахрах», 2003. - 656 с.
3. Гордиенко Е.В. Возрастная и педагогическая психология[Текст]: учебное пособие/Е.В. Гордиенко; Краснояр. Гос. Пед. Ун-т.-Красноярск: КГПУ, 2003.-с. 230.
4. Акопов Г.В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа Самара. Изд. СНЦ РАИ - СамИКП, 2002, 206с.
5. Белобыркина О.А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших школьников. - Вопросы психологии. - 2001. -№4 - с.31-39.
6. Первин Л., Джон О. Психология личности: теория и исследования/ пер. с англ. жамкочьян М.С. под ред. Магуна В.С. - М: Аспект - Пресс, 2000. - 607с.
7. Психология / Под. общ. ред. Дружинина В.Н. - СПб.: Питер, 2000.-672с.
8. Романова И.А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии. Психологический журнал. - 2001. -№1 - с. 102-114.
9. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2001. - 220 с.
10. Выготский Л. С. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла//Предисловие к книге А. Гезелла «Педогогия раннего детства». М.: Госучпедиздат, 1932. С. 11. Янданова Т. И. Социально-психологические аспекты отношения молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Вестник БГУ. 2013. №5. С.46-51

11. Морозова В. А., Шарапова У. Н., Билан Н. В. Опыт работы педиатрического бюро по социально-педагогической реабилитации детей с инвалидностью // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2014. №4. С.10-15 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-raboty-pediatricheskogo-byuro-po-sotsialno-pedagogicheskoy-reabilitatsii-detey-s-invalidnostyu>

12. Смирнова И.А. Наш особенный ребенок: Книга для родителей ребенка с ДЦП: Советы по кормлению, обучению навыкам самообслуживания, развитию движений, психики, речи детей с ДЦП. - М.: Медицина, 2006. - 268 с.

13. Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе. - М.: Аркти, 2004. - 288 с.

14. Славина Л. С. Трудные дети. - М.: МПСИ, 2006. - 496 с

15. Мустаева Л.Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития. - М.: Аркти, 2005. - 286 с.

16. Лаут Г. В. Коррекция поведения детей и подростков. - М.: Академия, 2005. - 224 с.

17. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Вла-дос, 2003. - 340 с.

18. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 384 с.: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).

*Статья поступила в редакцию 30.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

УДК 159

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ САМОПОНИМАНИЯ ЛИЧНОСТИ С ДОМИНИРУЮЩИМИ  
КОПИНГ СТРАТЕГИЯМИ

© 2017

**Фараонова Ольга Викторовна**, практический психолог, аспирант кафедры психологии  
**Вязникова Любовь Федоровна**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии  
*Тихоокеанский государственный университет*  
(680000, Россия, Хабаровск, ул. Карла Маркса 68, e-mail : lvias@inbox.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты первого этапа исследования особенностей самопонимания личности у представителей разных профессиональных групп (сотрудники полиции, люди «помогающих профессий», клиенты психологической службы). Рассмотрены структурные и содержательные характеристики самопонимания в трудах отечественных психологов, подчеркнута неоднозначность и многомерность этого понятия в разных подходах. Исследована взаимосвязь уровня самопонимания личности с выбором доминирующих копинг-стратегий в сложной жизненной ситуации. Рассмотрены различия взаимосвязи самопонимания с эмоционально ориентированными, проблемно ориентированными, конструктивными и деструктивными копингами. Показано соотношение эмоционально- и проблемно-ориентированных копингов у респондентов с разным уровнем самопонимания. Представлены доказательства того, что у лиц с разным уровнем самопонимания доминирующие копинги разные. Обнаружена достоверность различий в показателях трех экспериментальных групп и обоснованность их разделения на подгруппы. Подтверждена гипотеза о том, что респонденты с высоким уровнем самопонимания выбирают конструктивные копинг-стратегии. Экспериментально доказано, что при высоком уровне самопонимания наиболее вероятен выбор конструктивных копингов, таких как Поиск Решения Проблемы, Принятие Ответственности, Поиск Социальной Поддержки. Практически для всех групп респондентов с высоким и средним уровнем самопонимания характерен высокий Самоконтроль, что обеспечивает саморегуляцию деятельности. Респонденты с низким уровнем самопонимания выбирают деструктивные копинги.

**Ключевые слова:** самопонимание, копинг-стратегии, проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг, деструктивные, конструктивные копинги, уровни самопонимания.

THE RELATIONSHIP OF THE LEVEL OF SELF-UNDERSTANDING PERSONALITY  
WITH DOMINANT COPING STRATEGIES

© 2017

**Faraonova Olga Viktorovna**, practical psychologist, postgraduate  
**Vyaznikova Lubov Fyodorovna**, Master of Psychology, professor of Pacific National University,  
Department of Psychology.  
*Pacific National University*

(680000, Russia, Khabarovsk, street Karla Marxa. 68, e-mail : lvias@inbox.ru)

**Abstract.** The article presents the results of the first stage of the study of personality self-understanding in representatives of different professional groups (police officers, people “helping professions”, clients of the psychological service). The structural and content characteristics of self-understanding in the works of Russian psychologists are considered, the ambiguity and multidimensionality of this concept are underlined in different approaches. The relationship between the level of self-understanding of the individual and the choice of dominant coping strategies in a complex life situation is investigated. The differences in the relationship between self-understanding and emotionally oriented, problem-oriented, constructive and destructive copying are considered. The correlation of emotionally and problem-oriented coping in respondents with different levels of self-understanding is shown. The evidence is presented that people with different levels of self-understanding have different dominant copies. The reliability of the differences in the indices of the three experimental groups and the validity of their division into subgroups were found. A hypothesis was confirmed that respondents with a high level of self-understanding choose constructive coping strategies. It has been experimentally proven that with a high level of self-understanding, the most likely choice is constructive coping, such as Finding a Problem Solving, Taking Responsibility, Searching for Social Support. Almost all groups of respondents with high and average level of self-understanding are characterized by high self-control, which ensures self-regulation of activities. Respondents with a low level of self-understanding choose destructive copying.

**Keywords:** self-understanding, coping strategies, problem-oriented, emotional-focused coping skills, destructive coping skills, levels of self-understanding.

В современной отечественной психологии сложилась традиция изучения феномена самопонимания в контексте исследования собственно проблемы понимания. Однако и исследователи феномена понимания в настоящее время сталкиваются с проблемой неоднозначности трактовки данного понятия, причину которой В. В. Знаков видит в «различии, неодинаковости ситуаций человеческого бытия, оказывающихся объектом исследований психологов» [3, с.15]. В. В. Знаков выделяет три основных типа понимания, соответствующих разным научным традициям в психологических исследованиях, обусловленных особенностями целей, методов и результатов психологического анализа: когнитивное, нарративное и экзистенциальное.

В своей работе «Становление идеи самопонимания в контексте современной социокультурной ситуации» В. И. Пузько пишет: «...на сегодняшний день статус проблемы самопонимания в аналитике человеческого бытия можно обозначить следующим образом: эта проблема почти всегда “имеется ввиду”, но не называется. Анализ встречи герменевтики и психологической прак-

тики подводит к выводу: психология вынуждена выделить свой интеграл из исходной философско-методологической целостности герменевтики – самопонимание» [6, с.2]

В феноменолого-герменевтическом направлении изучения самопонимания данный феномен рассматривается как способ изменения смысловой сферы субъекта, нахождения личностного смысла посредством целенаправленной работы с символами, а основной механизм самопонимания – переживание.

В рамках деятельностного подхода сложилась традиция рассмотрения самопонимания с позиций изменения ценностно-смысловой сферы личности. Самопонимание – это осознание смысловых структур субъекта (ценностей, целей, жизненной позиции), смысловых связей субъекта (мотивов поведения в определенной ситуации и стоящих за ними потребностях и ценностях) [5].

Самопонимание является одновременно целостным, интегративным и неоднородным, многомерным психологическим феноменом, который нашел свое отражение во многих подходах.

Нам близка позиция Брюховой Н. Г., которая пишет, что самопонимание – это личностное свойство, которое «выражается в степени развитости способностей постигать смысл своего существования; согласовывать продукты самосознания и реальности, и на основе результатов самосознания и эмоционально-оценочного отношения к себе, самостоятельно регулировать и контролировать свое поведение» [2]. Результаты этого исследования значимы при обращении к анализу поведения лиц, в сложных жизненных ситуациях, выборе ими стратегий поведения. Направленность и качество разрешения подобных ситуаций определяют возможности личности выходить на качественно новый уровень взаимодействия со средой, принимать конструктивные решения. Именно в процессе самопонимания происходит когнитивное и эмоциональное согласование существующих представлений о себе с объективной реальностью, что дает возможность быть адекватным ситуации, независимым от нее, делает человека способным активно осуществлять целенаправленную деятельность в меняющихся внешних условиях.

С одной стороны, для полноценного существования человек нуждается в понимании и принятии тех сложных жизненных ситуаций, в которых он оказался, а с другой стороны, он стоит перед задачей понять и принять самого себя, с дальнейшей целью расширения своего «Я». Этот процесс позволяет человеку выступить в качестве субъекта деятельности и общения, проявить субъектную активность [1].

Рассматривая проблему совладающего поведения исследователи чаще всего копинг-стратегии разделяют на *конструктивные* и *неконструктивные (деструктивные)*, а также *проблемно-ориентированные* и *эмоционально-ориентированные*.

Необходимо отметить, что в отечественной психологии достаточно изучены особенности влияния самопонимания на мотивацию достижений, общее развитие личности. Однако взаимосвязь самопонимания и копинг-стратегий личности, выбираемых ею в сложной жизненной ситуации, до сих пор не нашли отражения в современных психологических исследованиях.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью выявления взаимосвязи самопонимания с выбором доминирующих копинг-стратегий, в сложной жизненной ситуации, что явилось целью нашей работы.

Теоретический анализ литературы по выбранной проблеме позволил сформировать *гипотезу*: существует взаимосвязь между спецификой самопонимания личности и выбираемыми ею копинг-стратегиями в сложной жизненной ситуации, набор и выраженность предпочитаемых стратегий у лиц с разным уровнем самопонимания – разные.

В данной статье представлены результаты первого этапа исследования, проведенного на базе Отдела Вневидимой Охраны УМВД России г. Советская Гавань Хабаровского края, «Центра социальной помощи семье и детям» (п. Ванино), бюро медико-социальной экспертизы (п. Ванино); консультативного центра практической психологии «PsyArtIva» г. Хабаровск.

Выборку составили 116 респондентов из представителей разных профессиональных групп.

Экспериментальная группа 1 (далее ЭГ1) представлена клиентами, регулярно посещающими психологические консультации, тренинги, коуч сессии. Эксквизитные ситуации [4] представителей этой группы чрезвычайно разнообразны, и именно они являются поводом для обращения к психологу. Чаще всего это смерть, утрата близких, инвалидизация ребенка либо других членов семьи, а также ситуации развода, внезапной болезни, потери работы и т.д.

Экспериментальная группа 2 (далее ЭГ2) представлена полицейскими.

Нормативно-правовые требования в работе данного подразделения предполагают обязательный, постоян-

ный контакт сотрудников с психологической службой, в форме психологических тренингов, обязательной диагностики, анализа психологического состояния. Эксквизитными ситуациями для данной категории лиц являются ситуации применения оружия против человека, задержание, взаимодействие с преступными элементами, пребывание в зонах военных действий.

Экспериментальную группу 3 (далее ЭГ3) составили врачи, психологи, психотерапевты, специалисты помогающих профессий, (ЛПП - люди помогающих профессий). Группа также состоит из социальных работников, социальных педагогов, обслуживающих категорию граждан, попавших в сложную жизненную ситуацию; врачей-экспертов медико-социальной экспертизы (МСЭ), определяющих инвалидизацию неизлечимо больных людей.

В качестве основных методик в эмпирическом исследовании использовались: тест по оценке уровня самоактуализации личности (САМОАЛ), адаптированный Н.Ф. Калиной, опросник самооотношения (ОСО) В. В. Столина [7], методика «копинг-тест» (Lazarus R., Folkmah S.), методика «Индикатор копинг-стратегий» Дж. Амирхана, тест онтологической рефлексии Н. П. Фетискин [8].

В процессе эмпирического исследования решались следующие задачи:

Провести пилотажное исследование для выявления различий в характеристиках самопонимания у представителей разных групп.

Выявить доминирующие копинг-стратегии у представителей разных экспериментальных групп.

Выявить наличие (отсутствие) взаимосвязи уровня самопонимания личности с доминирующими копинг-стратегиями.

Выявить специфику значимых исследуемых характеристик с применением непараметрического Н-критерия Крускала-Уоллиса, U-критерия U-Манна – Уитни.

Проверять и уточнять вывод о взаимосвязи уровня самопонимания с выбираемыми личностью конструктивными и не конструктивными копинг-стратегиями, а также проблемно- и эмоционально-ориентированными копингами.

Обоснованность сформулированных выводов подтверждена высоким уровнем достоверности полученных статистических данных и совпадением результатов пилотажного и основного констатирующего исследования.

Были получены следующие результаты исследования.

На первом этапе исследования во всех трех группах было выявлено следующее соотношение респондентов с разным уровнем самопонимания (далее УСМП).

Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Общие данные исследования уровня самопонимания личности в трех экспериментальных группах (в процентах)

Уровни самопонимания	ЭГ 1	ЭГ2	ЭГ3
Высокий уровень	32 %	72%	38%
Средний уровень	29%	18%	33%
Низкий уровень	39%	10%	29%

Как видно из представленной таблицы, наибольшее число респондентов с высоким уровнем самопонимания (72%) и низким (10%), оказалось в группе ЭГ2 (полицейские). Для нас это явилось неожиданностью. Тем более, что низкий уровень самопонимания (почти 40%) показали клиенты психологической службы, задачей которых, казалось бы, является рефлексия своей жизненной ситуации, самопознание, высокий самоинтерес, ведущие к самопониманию. С целью уточнения данных, и во избежание искажения результатов, испытуемым были предложены дополнительные методики, а также увеличено количество респондентов в ЭГ2. Однако результаты оказались устойчивыми, преобладание участников с



высоким уровнем самопонимания в группе полицейских сохранилось.

С опорой на типологию копингов Лазаруса [9] нами был проведен анализ особенностей выбора проблемно-ориентированных (ПО) и эмоционально-ориентированных (ЭО) копингов у представителей всех групп. Были получены следующие данные: в группе клиентов (ЭГ1) преобладают эмоционально-ориентированные копинги такие как самоконтроль (С), положительная переоценка П), принятие ответственности (ПО), конфронтация(К), бегство-избегание (Б-И) и дистанцирование (Д), и в малой степени представлены проблемно-ориентированные копинги, такие как поиск решения проблем (ПП), поиск социальной поддержки (ПСП).

Соотношение копингов в группах представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Соотношение копинг-стратегий в экспериментальных группах (в процентах)

	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ3
ЭО	81%	59%	54%
ПО	19%	41%	46%

Необходимо сказать, что в этой части исследования, наши предположения не оправдались. Ожидаемыми результатами были высокие показатели выбора проблемно-ориентированных копингов у представителей ЭГ2 (полицейских), демонстрирующие высокий УСПМ. Однако, их показатели незначимо отличаются от показателей ЭГ3 (ЛПП), и демонстрируют преобладание выбора эмоциональных копингов, тогда как респонденты 3 группы (помогающие профессии) заняли ведущую позицию в выборе ПО копингов - 46%.

Также, представляет интерес выбор участниками ЭГ3 (ЛПП) доминирующего копинга Поиска Социальной поддержки (ПСП). Это может объясняться тем, что они сами являются представителями служб социальной поддержки, (социальные работники, педагоги, врачи). Возможно, здесь мы соприкоснулись с таким явлением, как идентификация с профессией, с клиентами. Это тем более интересно, т.к. возникает следующее противоречие: в ходе заполнения анкет, отвечая на вопросы «Нуждаюсь ли я в психологической помощи?», эта группа участников в своем большинстве на вопросы отвечала отрицательно. Представители указанной группы по сравнению с предыдущими участниками эксперимента оказались наименее ориентированы на контакт с психологом, что подтвердили результаты контент-анализа сочинений.

Данная категория лиц относит себя к психологически подготовленной аудитории, представляющей в собственном лице «психологов», отрицающих потребность в поиске социальной поддержки со стороны специалистов-консультантов. Однако, по данным социально-психологического анамнеза, многие респонденты этой группы прямо или косвенно переживают экзотические ситуации.

Необходимо заметить, что данная группа испытуемых, несмотря на высокую самооценку собственного психологического уровня и самоанализа самопонимания, показала наименее выраженные связи самопонимания с продуктивными копинг-стратегиями. Полученные данные еще предстоит осмыслить и изучить на следующих этапах работы.

Для более полного анализа полученных результатов, мы рассмотрели особенности распределения эмоционально- и проблемно-ориентированных копингов у респондентов трех групп с разным уровнем самопонимания. Полученные данные представлены в таблице 3.

Как видно из представленной таблицы 3, у подавляющего большинства респондентов 1 и 2 группы доминируют в основном, эмоционально-ориентированные копинги, и только в группе 3 имеет место определенный баланс в соотношении эмоционально- и проблемно-ори-

ентированных копингов.

Таблица 3 – Соотношение эмоционально- и проблемно-ориентированных копингов у респондентов с разным уровнем самопонимания (в процентах)

	ЭГ1			ЭГ2			ЭГ3		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
ЭО	60%	100%	83%	57%	73%	67%	56%	50%	57%
ПО	40%	-	17%	43%	27%	33%	44%	50%	43%

Проведенный анализ не позволяет подтвердить наше предположение о том, что высокий уровень самопонимания всегда способствует выбору копингов, ориентированных на решение проблем. Это еще раз свидетельствует о том, что сущность многоаспектна, а полученные результаты предполагают дополнительное исследование.

В процессе исследования для проверки сходства или различий показателей самопонимания по уровням использовался метод H-критерий Крускала-Уоллиса.

Нэмп. =  $\{[12 : N(N+1)] \cdot \sum(T_i : ni) - 3(N+1)\}$ . Т.к. (Нэмп.=65)  $\geq$  (Hкр.0,05=34) ( $p \geq 0,05$ ), то между выборками различия по уровню исследуемого признака есть. Следовательно, обнаружена достоверность различий в показателях трех экспериментальных групп и обоснованность их разделения на подгруппы. Такие же значения ( $p \geq 0,05$ ) достоверности различий обнаружены и в группе ЭГ2 и ЭГ3.

Затем нами была проведена проверка сходства показателей конструктивных и деструктивных копингов в каждой из групп с высоким, средним и низким уровнем самопонимания. Использование L-критерия Пейджа позволило нам определить наиболее значимые по рангу копинги. На рисунке 1,2,3 представлены гистограммы соотношения копингов в трех группах.



Рисунок 1 – Соотношение выбираемых копингов в ЭГ1(клиенты) с высоким уровнем самопонимания



Рисунок 2 – Соотношение выбираемых копингов в ЭГ 1(клиенты) со средним УСПМ



Рисунок 3 - Соотношение выбираемых копингов в ЭГ1(клиенты) с низким УСПМ

В группе 1 у респондентов с высоким уровнем самооценки по значимости копинги распределились в следующем порядке:

на первом месте – Поиск Социальной Поддержки – 40%;

на втором – Самоконтроль – 30%;

на третьем – Положительная Переоценка – 30%

Все указанные копинги являются конструктивными, что подтверждает гипотезу о том, что респонденты с высоким уровнем самооценки выбирают конструктивные копинг-стратегии.

В ЭГ2 (высокий уровень самооценки) копинги представлены более широко и распределены по рангам значимости в указанном порядке:

на первом месте – Поиск Решения Проблем – 36%;

на втором – Самоконтроль – 27%;

на третьем – Принятие Ответственности – 14%

на четвертом – Положительная Переоценка – 11%;

далее – по значениям Поиск Социальной Поддержки и Конфронтативный копинг.

ЭГ3: распределение копингов Поиск Социальной Поддержки – 45% (самый большой показатель в выборке);

- Самоконтроль – 33%;

- Положительная Переоценка и принятие Ответственности – по 11%;

Исследование групп со *средним уровнем самооценки* позволило сделать вывод, что уже на среднем уровне к группе респондентов полиции со средним уровнем самооценки добавляется характеристика Д-Дистанцирование, несмотря на то, что она имеет невысокий ранг по сравнению с остальными. Исследование групп с *низким уровнем самооценки* показало, что появились деструктивные копинги: Бегство-Избегание, Дистанцирование, Конфронтативный Копинг, что подтвердило нашу гипотезу о том, что респонденты с высоким уровнем самооценки выбирают конструктивные копинги, респонденты с низким уровнем самооценки – деструктивные. Таким образом, действительно необходимо признать, что особенности самооценки влияют на копинг-поведение личности в сложной жизненной ситуации. Приведем еще несколько доказательств:

ЭГ1. Высокий уровень самооценки: – доминирует Поиск Решения Проблем – 36%, Самоконтроль – 27%, тогда как деструктивные копинги на этом этапе вообще отсутствуют - Дистанцирование, Конфронтативный, Бегство-Избегание – 0%. С понижением уровня самооценки мы наблюдаем рост процентных соотношений деструктивных копингов. В группе со средним уровнем самооценки Конфронтативный копинг вырастает уже до 11%, а Дистанцирование достигает 22%, у клиентов с низким уровнем самооценки добавляется копинг Бегство-Избегание – 8%. Те же тенденции мож-

но наблюдать в ЭГ2 и ЭГ3. Так, в ЭГ3 с высоким уровнем самооценки лидируют Самоконтроль, Поиск Социальной Поддержки, Положительная переоценка, – далее в процентах (56%, 33%, 44% соответственно). Средний уровень самооценки обеспечивает только 37% - Принятие Ответственности, и 25% Положительной Переоценки, при 37%, 25%, - Конфронтации, Бегство-Избегании. У полицейских с низким уровнем самооценки -Дистанцирование и Бегство – Избегание вырастают до 14%, что еще раз подтверждает нашу гипотезу. Несколько раскачивают устойчивость тенденции результаты в группе полицейских-ЭГ2. Уже у представителей со средним уровнем самооценки мы неожиданно наблюдаем рост конструктивных копингов, несмотря на снижение уровня самооценки, который затем только усиливается. При низком уровне самооценки достаточно большой процент конструктивных копингов: Поиск Социальной Поддержки, Принятие ответственности достигает 50%, что составляет рост показателя, при этом деструктивные копинги растут незначительно. Это еще раз доказывает необходимость постоянного обращения в исследованиях и практической деятельности к идеям феноменологического подхода.

Таким образом, наше предположение о том, что особенности самооценки, а именно его уровни, в сложной жизненной ситуации взаимосвязаны с выбираемыми личностью копинг-стратегиями, подтвердилось. При высоком уровне самооценки наиболее вероятен выбор конструктивных копингов, таких, как Поиск Решения Проблемы, Принятие Ответственности, Поиск Социальной Поддержки. Практически для всех групп респондентов с высоким и средним уровнем самооценки характерен высокий Самоконтроль, что обеспечивает саморегуляцию деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брушлинский, А. В. О критериях субъекта / А. В. Брушлинский // Психология субъекта профессиональной деятельности. – Москва-Ярославль, 2001. – С. 5-23.
2. Брюхова, Н. Г. Влияние самооценки на принятие решений юношами и девушками: дисс. канд. психол. наук / Н. Г. Брюхова. – Астрахань, 2007. – 175с.
3. Знаков, В. В. Три традиции психологических исследований – три типа понимания / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 2009. (№ 4). – С. 14-23.
4. Киришбаум, Э. И., Еремеева, А. И. Психологическая защита / Э. И. Киришбаум, А. И. Еремеева. – Владивосток: Издательство Дальневосточного ун-та, 1993. – 104с.
5. Леонтьев, Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / А. Н. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Кострома. 2010. Т. 2. – С. 40-42.
6. Пузько, В. И. Становление идеи самооценки в контексте современной социокультурной ситуации (феноменолого-герменевтический аспект): дисс. канд. филос. наук / В. И. Пузько. – Владивосток, 1998. – 212с. .
7. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 248с.
8. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин; Изд. Инст. Психотерапии, 2005. – 496с.
9. Lazarus, R. S., Folkman, S. Stress, appraisal and Coping. / R.S. Lazarus, S Folkman. – N.Y. Springer publishing Company, 1984.

Статья поступила в редакцию 01.08.2017.

Статья принята к публикации 25.09.2017.

УДК 316.6

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ РУКОВОДСТВА И ТИПА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ  
В КОЛЛЕКТИВЕ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

© 2017

**Бадалян Юлия Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики  
**Барткевич Екатерина Владимировна**, магистрант*Амурский государственный университет**(675027, Россия, Благовещенск, Игнатъевское ш., 21, e-mail: katerinasedova@rambler.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме взаимосвязи стиля руководства и межличностных отношений в коллективе. В начале статьи авторы обосновывают актуальность проблемы исследования, а также кратко характеризует современное состояние исследований в данной сфере управления. В статье отмечается недостаточная проработанность данной проблематики в контексте управления в правоохранительных структурах. Далее авторами ставится цель исследования, состоящая в изучении взаимосвязи стиля руководства и типа межличностных отношений в коллективе сотрудников органов охраны правопорядка. Для проведения исследования авторы опирались на методику «Диагностика стилей руководства», тест «Управленческая ситуация и направленность руководителя», а также методику «Диагностика межличностных отношений», содержание каждой из которых раскрывается в данной статье. Результаты диагностики стилей руководства позволили сделать вывод о наиболее характерных стилях руководства в исследуемой группе, каковыми оказались директивный, предполагающий жесткую централизацию и директивно-коллегиальный, подразумевающий более гибкий подход к управлению. На основе полученных данных по второй методике делается вывод о преимущественной ориентации испытуемых во взаимоотношениях с окружающими на себя и на соблюдение официальной субординации. Третья методика и анализ ее результатов показали преобладание в коллективе властно-лидирующего типа межличностных отношений. В итоге делается вывод о том, на выбор сотрудниками правоохранительных органов стиля руководства во многом влияют их личностные ориентации в межличностных взаимодействиях.

**Ключевые слова:** руководство персоналом, стиль руководства, межличностные отношения, коллектив, сотрудники правоохранительных органов, диагностика стиля руководства, диагностика межличностных отношений в коллективе, направленность руководителя.

**RELATIONSHIP BETWEEN MANAGEMENT STYLE AND TYPE OF INTER-LIABILITY RELATIONS  
IN THE COLLECTIVE EMPLOYEES OF LAW ENFORCEMENT BODIES**

© 2017

**Badalyan Juliya Valerevna**, candidate of psychological sciences, associate professor  
of department of psychology and pedagogics**Bartkevich Ekaterina Vladimirovna**, master student*Amur State University**(675027, Russia, Blagoveshensk, Ignatjevskye Shosse, 21, e-mail: katerinasedova@rambler.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the relationship between the management style and interpersonal relations in the team. At the beginning of the article, the authors substantiate the relevance of the research problem, and briefly characterizes the current state of research in this area of management. The article notes the insufficient elaboration of this problem in the context of management in law enforcement structures. Further, the authors set the research goal, which is to study the relationship between the leadership style and the type of interpersonal relations in the collective of law enforcement officers. To conduct the study, the authors relied on the methodology "Diagnostics of management styles", the test "Managerial situation and the direction of the leader", as well as the methodology "Diagnosis of interpersonal relations," the content of each of which is disclosed in this article. The results of diagnostics of management styles allowed to draw a conclusion about the most characteristic styles of leadership in the study group, which turned out to be directive, presupposing rigid centralization and directive-collegial, implying a more flexible approach to management. On the basis of the received data on the second method, a conclusion is made about the preferential orientation of the subjects in their relationships with others and on observance of the official subordination. The third method and the analysis of its results showed the predominance of the power-leading type of interpersonal relations in the team. As a result, it is concluded that the choice of the style of leadership by law enforcement officers is largely influenced by their personal orientation in interpersonal interactions.

**Keywords:** personnel management, leadership style, interpersonal relations, collective, law enforcement officers, management style diagnostics, interpersonal relations diagnostics in the team, managerial direction.

В данное время возросла актуальность проблемы руководства не только персоналом коммерческих организаций, но и государственных, в том числе и правоохранительных, структур. В условиях современно развития российского общества эффективность управления, адекватный стиль руководства выступают важным фактором межличностных отношений в коллективе.

Опора исключительно на авторитарный стиль управления может привести к так называемой «текучке кадров» или по крайней мере к снижению уровня мотивации труда. Либеральный стиль создает риски для ухудшения организационной дисциплины. От стиля и применяемых в соответствии с ним методов руководства зависит то, какой тип межличностных отношений будет преобладать в коллективе.

Так, Бондаренко М.А. уделяет внимание стилю руководства и направлениям его исследования. Бураканова, Г. рассматривает связь стиля руководства с эффективностью управления и делает вывод о значительном влиянии характера управления на его эффективность. Карпов В.В. проводит в своих публикациях детальный

анализ стиля руководства малыми группами и того, как с ним связаны мотивация и социально-психологический климат в коллективе. Первякова С.А. также рассматривает влияние стиля руководства на эффективность управления.

Но недостаточно изученной остается такая грань данной проблемы, как взаимосвязь стиля руководства и особенностей межличностных отношений в коллективе сотрудников правоохранительных органов.

Цель исследования, представленного в данной статье – изучение взаимосвязи стиля руководства и стиля межличностных отношений в коллективе сотрудников правоохранительных органов.

В исследовании приняли участие 30 сотрудников правоохранительных органов в возрасте от 24 до 43 лет. Все испытуемые занимают руководящие должности разного уровня.

В исследовании решались следующие задачи:

- определить стиль руководства исследуемым коллективом;
- выявить ориентации руководителя на выражение

своей личной позиции во взаимоотношениях с людьми; – определить доминирующие типы межличностных отношений испытуемых.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что личностные ориентации сотрудников правоохранительных органов в межличностных взаимодействиях определяют выбор ими стиля руководства. Сотрудники, имеющие выраженные тенденции к доминированию в межличностном взаимодействии будут склонны к использованию авторитарного стиля руководства.

Основным, использованным в исследовании методом было тестирование. После рассмотрения ряда методов были выбраны следующие:

1. Методика «Диагностика стилей руководства» А. Л. Журавлев.

2. Тест «Управленческая ситуация и направленность руководителя».

3. Методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири.

Методика «Диагностика стилей руководства» создана в 1976 г. А. Л. Журавлевым направлена на определение стиля руководства трудовым коллективом. Она может применяться как экспертная оценка, так и в качестве самооценки в сравнении с мнением экспертов [2].

Тест «Управленческая ситуация и направленность руководителя» создан А.А. Ершовым. Тест измеряет четыре типа склонностей или ориентации руководителя на выражение своей личной позиции во взаимоотношениях с людьми. Методика предназначена для выявления связи между личностными характеристиками и эффективностью деятельности, которая опосредуется такими социально-психологическими факторами, как позиция личности в коллективе, степень соответствия ее интересов интересам членов коллектива [2].

Методика «Диагностика межличностных отношений» создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. При этом выделяются два фактора: «доминирование-подчинение» и «дружелюбие-агрессивность (враждебность)». Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия [2].

Для определения взаимосвязи стиля руководства и стиля межличностных отношений у сотрудников коллектива правоохранительных органов был проведен корреляционный анализ с помощью критерия Ч. Спирмена.

Коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена – это непараметрический метод, который используется с целью выявления характера связи между изучаемыми явлениями [1].

Исследование было начато с определения доминирующих стилей руководства по методике А.Л. Журавлева. Результаты выявления стиля руководства сотрудников правоохранительных органов представлены на рисунке 1.

Из рисунка 1 видно, что в исследуемой группе выявлены в качестве ведущих только три стиля руководства. Большая часть сотрудников правоохранительных органов (56,6 %) имеет директивный стиль руководства. Авторитарный, или директивный, стиль руководства характеризуется высокой централизацией власти, единоначалием в принятии решений, жестким контролем за деятельностью подчиненных. Интересы сотрудников во внимание не принимаются. В общении с людьми преобладает четкий язык, неприветливый тон, резкость, не тактичность и даже грубость. Основой авторитарного или директивного стиля является сосредоточение всей власти и ответственности в руках руководителя, что дает ему преимущество в установлении целей и выборе

средств их достижения. С одной стороны, авторитарный стиль управления проявляется в порядке, срочности выполнения задания и возможности предсказать результат в условиях максимальной концентрации всех видов ресурсов. С другой – формируются тенденции к сдерживанию индивидуальной инициативы и одностороннему движению потоков информации сверху вниз, отсутствию необходимой обратной связи.

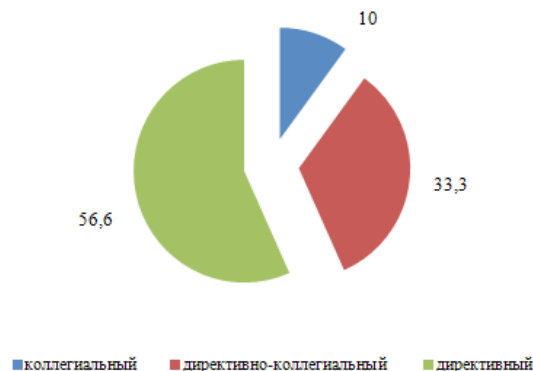


Рисунок 1 – Ведущие стили руководства сотрудников правоохранительных органов

Директивно-коллегиальный стиль руководства как ведущий выявлен у 33,3 % сотрудников. Для руководителя с таким стилем характерны распоряжения в форме предложений, эмоциональная речь, товарищеский тон, руководитель советуется с непосредственными подчиненными, все планируется при совместном обсуждении, распоряжения и запреты проводятся на основе дискуссии, за результаты ответственны все. Преобладающими методами управления являются приказы, замечания, выговоры. Контроль очень строгий, детальный. Интересы дела ставятся выше интересов людей. Элементы авторитарного стиля руководства отрицательно сказываются на морально-психологическом климате, ведут к снижению инициативности и ответственности подчиненных.

В организациях принадлежащих системе управления внутренним дел для управления людьми, имеющими высокую квалификацию, длительный опыт совместной работы, достаточную сплоченность данный стиль руководства можно рассматривать как оптимальный.

Для 10 % испытуемых ведущим стилем руководства является коллегиальный стиль. Такой стиль руководства характеризуется распределением полномочий, инициативы и ответственности между руководителем и его заместителем или подчиненными. Такие руководители всегда выясняют мнение коллектива по важным производственным вопросам, принимают коллегиальные решения. Регулярно и своевременно проводится информирование членов коллектива по важным для них вопросам. Общение с подчиненными проходит в форме просьб, пожеланий, рекомендаций, советов, поощрений за качественную и оперативную работу, доброжелательно и вежливо; по необходимости применяются приказы. Руководитель стимулирует благоприятный психологический климат в коллективе, отстаивает интересы подчиненных.

Сотрудники правоохранительных органов, придерживающиеся коллегиального стиля руководства, считают убеждение и участие более эффективными средствами влияния на тех, кто не занимает управленческих должностей, а также коллег и на тех, кто не является членом организации. Эти методы действуют более медленно, чем другие, но способствуют повышению эффективности коллектива, когда подчиненные мотивированы потребностями более высокого уровня.

Таким образом, в исследуемой группе наиболее характерными являются такие стили руководства как директивный и директивно-коллегиальный. Первый из них пред-

полагает жесткую централизацию, второй подразумевает более гибкий подход к управлению.

Результаты исследования по тесту «Управленческая ситуация и направленность руководителя» представлены на рисунке 2.

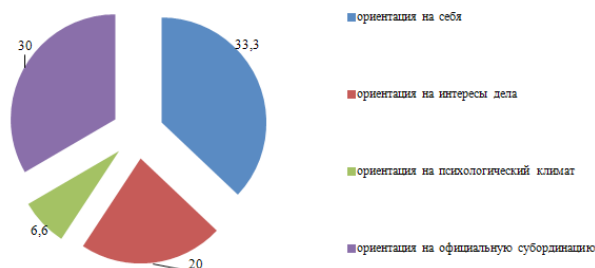


Рисунок 2 – Тип ориентации руководителя

Из рисунка видно, что во взаимоотношениях с людьми (подчиненными) 33,3 % испытуемых ориентированы на себя, а еще 30 % ориентированы на официальную субординацию, соблюдение инструкций.

У испытуемых ориентированных во взаимоотношениях на себя выражено стремление реализовать себя в работе, в том числе руководящей, добиться личных целей. Они стремятся к самостоятельности и независимости от вышестоящего руководства.

Ориентации на официальную субординацию придерживаются те испытуемые (30 %), которые обладают стремлением соблюдать внешние проявления своей деятельности как руководителя. Таким способом они самоутверждаются как руководители либо стараются показать свою ответственность. При этом, чем более согласованы действия вышестоящих руководителей с представлениями испытуемых об этих действиях, тем более эффективно протекает деятельность коллектива в целом.

Ориентированы на интересы дела 20 % испытуемых. Их характеризует высокий уровень компетентности, они обладают способностями к самостоятельному принятию решений, личной продуктивностью. Для них первостепенной задачей является решение вопросов организации, усовершенствование ее, улучшение качества работы подчиненных.

Ориентированными на отношения с людьми оказались только 6,6 % испытуемых. Они характеризуются воспитательной гуманной направленностью, умением делегировать полномочия, вовлекать членов коллектива в процесс принятия решений. Умеют держать большую дистанцию с подчиненными, стараются сохранять авторитет любой ценой.

Таким образом, во взаимоотношениях с окружающими испытуемые преимущественно ориентированы на себя и на соблюдение официальной субординации. Доминирование именно этих видов направленности испытуемых обусловлено и спецификой их профессиональной деятельности. Работа в правоохранительных органах дает возможность достаточно быстрого карьерного роста, что позволяет испытуемым самореализоваться.

По результатам диагностики межличностных отношений можно сказать о выраженности тех или иных тенденций в руководстве коллективом. Результаты представлены на рисунке 3.

Выявлено, что для 60 % испытуемых характерна умеренная степень выраженности преобладающих качеств, что соответствует адаптивному поведению в коллективе. Такие испытуемые доминантны, энергичны, компетентны, успешны в делах, любят давать советы и требуют к себе уважения.

Для 20 % характерна низкая степень выраженности, что также соответствует адаптивному поведению в группе, это уверенные в себе испытуемые, но не обязательно

лидеры, упорные и настойчивые.

Высокую степень выраженности преобладающих качеств имеют также 20 % испытуемых, что говорит об их экстремальном поведении, то есть о дезадаптации в процессе руководства или принятия каких-либо решений. Такой руководитель всех наставляет, поучает, во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других.

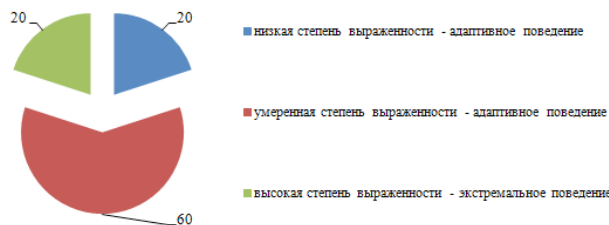


Рисунок 3 – Степень выраженности характерологических тенденций испытуемых

На рисунке 4 представлены результаты диагностики ведущего типа межличностных отношений. На рисунке представлены только те типы, которые имеют выраженную доминирующую позицию.

Из рисунка 4 видно, что для 70 % сотрудников правоохранительных органов характерен властно-лидирующий тип межличностных отношений, такие люди обладают быстрой реакцией, высокой активностью, тенденцией к доминированию, они ориентируются в основном на собственное мнение и минимально зависят от обстоятельств, склонны активно воздействовать на окружающих, к стремлению подчинять своей воле других. Для них определяющим становится лидерский или административный стиль руководства.

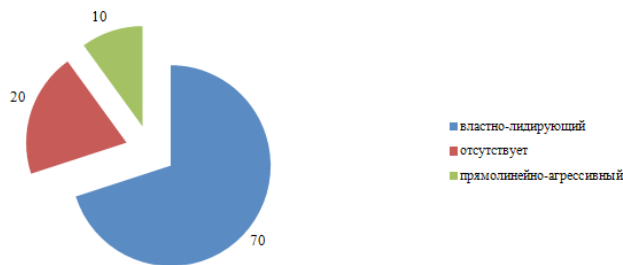


Рисунок 4 – Преобладающий тип межличностных отношений

У 20 % испытуемых нет явно выраженного типа межличностных отношений, они относятся в равной степени как к властно-лидирующему, так и к независимо-доминирующему типу. Им присущи эгоцентричность, выраженное чувство соперничества, творческий тип мышления и критическое восприятие мнения окружающих. Это руководители доминантного стиля руководства с повышенным чувством независимости и отталкиванием авторитетов.

Еще часть испытуемых относится к прямолинейно-агрессивному типу межличностных отношений (10 %). Они как руководители упорны в достижении цели, обладают повышенным чувством справедливости в сочетании с убежденностью в собственной правоте, прямолинейны в высказываниях и поступках, это так называемый давящий или командный стиль руководства, для которого характерны агрессия и упрямство.

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа. В таблице представлены только те значения коэффициента Ч. Спирмена, которые являются статистически достоверными.

По результатам статистической обработки выявлено, что директивный стиль управления имеет положи-

тельные корреляционные связи с такими показателями как «ориентация на интересы дела» (0,94), «ориентация на субординацию» (0,84), «властно-лидирующий тип» (0,94), «независимо-доминирующий» (0,83), «прямолинейно-агрессивный» (0,72). Наличие положительной связи говорит о том, что при увеличении баллов по одному показателю, баллы по другому также будут увеличиваться.

Таблица 1 – Итоговые значения коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена

	Директивный стиль	Коллегиальный стиль
Ориентация на интересы дела	0,94	0,80
Ориентация на психологический климат		0,78
Ориентация на себя		
Ориентация на субординацию	0,84	0,63
Властно-лидирующий	0,94	
Независимо-доминирующий	0,83	
Прямолинейно-агрессивный	0,72	

В ходе проведенного анализа и интерпретации полученных результатов исследования были сделаны следующие выводы.

1. В исследуемой группе наиболее характерными являются такие стили руководства как директивный и директивно-коллегиальный. Первый из них предполагает жесткую централизацию, второй подразумевает более гибкий подход к управлению.

2. В профессиональных взаимоотношениях с окружающими испытуемые преимущественно ориентированы на себя и на соблюдение официальной субординации. Доминирование именно этих видов направленности испытуемых обусловлено и спецификой их профессиональной деятельности.

3. К доминирующим в исследуемой группе типам межличностных отношений относится властно-лидирующий тип. Такие люди обладают быстрой реакцией, высокой активностью, тенденцией к доминированию, они ориентируются в основном на собственное мнение и минимально зависят от обстоятельств, склонны активно воздействовать на окружающих, к стремлению подчинять своей воле других.

4. По результатам статистической обработки выявлено, что директивный стиль управления имеет положительные корреляционные связи с такими показателями как «ориентация на интересы дела» (0,94), «ориентация на субординацию» (0,84), «властно-лидирующий тип» (0,94), «независимо-доминирующий» (0,83), «прямолинейно-агрессивный» (0,72).

Существует положительная корреляционная связь между показателем «коллегиальный стиль» и такими показателями как «ориентация на интересы дела» (0,8), «ориентация на психологический климат» (0,78), «ориентация на субординацию» (0,63).

5. Гипотеза исследования подтвердилась. Личностные ориентации сотрудников правоохранительных органов в межличностных взаимодействиях определяют выбор ими стиля руководства. Сотрудники, имеющие выраженные тенденции к доминированию в межличностном взаимодействии будут склонны к использованию авторитарного стиля руководства.

Перспективы продолжения данного исследования нам видятся в проведении панельного исследования с целью отслеживания динамики рассматриваемой проблемы и закрепления результатов, полученных в данном исследовании.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаренко М.А. Стиль руководства и направления его исследования// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. Т. 2. № 7. С. 189-193.
2. Бураканова, Г. Стиль руководства и эффективность управления. // Проблемы теории и практики управления, 2012. - № 4., с.112-117.
3. Карпов В.В. Стиль руководства в малых группах и его связь с мотивацией и социально-психологическим климатом// Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2013. № 3. С. 230-234.

4. Первякова С.А. Стиль руководства и его влияние на эффективность управленческой деятельности// Среднее профессиональное образование. 2012. № 11. С. 2-4.

5. Математическая статистика для психологов – Учебник – О. Ю. Ермолаев – 2-е изд. испр. – М Московский психологический социальный институт Флинта 2003 – 336 с

6. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2009. – 490 с.

7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2012. — 490 с.

*Статья поступила в редакцию 28.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

## ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ МАССОВОГО СПОРТА В РЕГИОНАХ ЦФО

© 2017

**Перькова Елена Юрьевна**, старший преподаватель кафедры экономики и менеджмента  
*Курский государственный медицинский университет*  
(305023, Россия, Курск, пр-т В. Клыкова 20, кв. 74, e-mail: t9051583595@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема развития спорта и физической культуры в регионах ЦФО, как важной составляющей формирования здорового образа жизни среди населения. Автором был предложен методический подход к оценке эффективности развития спорта в регионах ЦФО на основе комплексной модели, учитывающей мультипликативный эффект различных показателей, сформированных в двух группах. Показатели охвата характеризуют, насколько население в целом и его различные категории вовлечены в спорт, а показатели доступности характеризуют уровень обеспеченности спортивной инфраструктурой населения как фактор определяющий теоретическую возможность заниматься спортом при наличии желания. На основе их нормированных значений определяется интегральный коэффициент, согласно которому и дается итоговая оценка уровня развития массового спорта в конкретном регионе ЦФО. В соответствии с полученными значениями проведена кластеризация регионов, в результате чего представлено три вида кластеров по регионам - спортивные, медианные и отстающие. Исходя из этого, были предложены направления, которые будут способствовать дальнейшему развитию регионов с учетом специфики каждого из кластеров в рамках общей стратегии развития массового и профессионального спорта в РФ.

**Ключевые слова:** физическая культура, развитие спорта, ЦФО, доступность занятий спортом, доля населения вовлеченного в массовый спорт, нормирование, интегральный коэффициент развития спорта.

## ESTIMATION OF SPORTS DEVELOPMENT IN THE REGIONS OF THE CENTRAL FEDERAL DISTRICT

© 2017

**Perkova Elena Yurievna**, senior lecturer of the department of economics and management  
*Kursk State Medical University*  
(305004, Russia, Kursk, prospekt V. Klykova 20-74, e-mail: t9051583595@gmail.com)

**Abstract.** The article considers the problem of sports development and physical culture in the regions of the Central Federal District. Sports development is a very important component of formation of healthy lifestyle among the population. The author proposes a methodical approach to evaluation the effectiveness of sports development in the regions of the CFD. These approach based on comprehensive model that takes into account the multiplicative effect of the various indicators and formed in two groups. Indicators characterize how the population as a whole and its various categories involved in sport. Availability indicators characterize the availability of sports infrastructure for the population as a factor determining a theoretical possibility to do sports if you wish. The integral ratio is based on the normalized value. According to the integral ratio it was given a final assessment of the level of the mass sports development in a specific region of the Central Federal District. According to the obtained values it was performed the clustering of regions. As a result we have three types of clusters by region - sports, median and underdeveloped. Main directions were suggested. These directions will contribute to the further development of regions according to the specific of each cluster within the overall strategy for the of mass and professional sport development in Russia.

**Keywords:** physical culture, sports development, Central Federal District, accessibility of sport, the part of the population involved in sports, rationing, integral coefficient of sports development.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современном обществе спорт занимает одно из центральных мест, оказывая влияние на многие жизненные аспекты. Он выполняет важную социальную функцию, являясь значимым фактором, способствующим укреплению и сохранению здоровья населения, совершенствованию их культуры.

Государственная политика в сфере физической культуры направлена на развитие массового спорта, поиск талантливой молодежи и пропаганду здорового образа жизни. Государство заинтересовано в формировании здоровой и крепкой нации, способной принести победы для своей страны на всех аренах: экономической, политической, социальной [1-3].

Физическая культура и спорта оказывают значительное влияние на экономическую сферу государства. По мнению Г.И. Мансуровой и А.П. Мансурова [4], физическая активность приводит к минимизации экономических потерь, являясь прекрасной альтернативой таким вредным привычкам (как табак и алкоголь), что, в свою очередь, оказывает разрушительное воздействие на экономику страны. Поэтому физическая культура и спорт способствуют формированию качественных трудовых ресурсов, увеличению продолжительности жизни населения. Являясь сферой предпринимательской деятельности, физическая культура и спорт обеспечивает занятость населения, а также выступает источником пополнения государственных бюджетов. Традиционно современный спорт принято подразделять на две взаимосвязанные части: массовый и профессиональный. Профессиональный спорт зачастую для спортсменов яв-

ляется основным видом деятельности, который приносит доход, в то время как в массовом спорте вовлечены простые люди, заинтересованные в своем физическом и духовном благополучии [5].

В связи с этим, развитие спорта, в особенности массового, на сегодняшний день является приоритетной задачей для РФ. Однако, учитывая дифференциацию регионов РФ по уровню социально-экономического развития, для обеспечения эффективного развития массового спорта в них, необходима разработка мер с учетом региональных особенностей.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Оценивать состояние и развитие спорта и физической культуры принято по ряду абсолютных показателей. Е.Ю. Чернявская [6] считает, что состояние спорта является индикатором развития человеческих ресурсов. Оценке спортивных достижений стран придается все большее значение не только в экономике, но и в политических целях. В профессиональном спорте в счет идут медали олимпийских игр, чемпионатов мира, учитываются рейтинги спортсменов в рейтинге (как в единоборствах и теннисе), в футболе ведется рейтинг отдельно для сборных (ФИФА) и для клубов, объединенных в рейтинге (УЕФА). В силу того что профессиональный спорт становится все более и более коммерциализированным, повышаются доходы спортсменов и создаются коммерчески успешные целые индустрии сопровождения спорта [7], то важным показателем развития спорта становится зрительский интерес к нему в стране.

Задачей же государства остается именно подготовка здорового поколения граждан, у которых будут минимизированы вредные привычки, поэтому актуальными показателями выступают охват населения, занимающегося спортом, или доля людей, ведущих здоровый образ жизни. Именно эти показатели являются наиболее часто используемыми во многих исследованиях, в которых отражается состояние развития спорта [8-11]. Однако при комплексной оценке следует учитывать показатели, которые являются важными факторами увеличения числа занимающихся физической культурой и спортом [12]. Очень важно, по мнению П.К. Кузнецова, Е.А. Бобровского, Т.Р. Соломахиной, Р.У. Ногуманова [13-16], иметь соответствующую спортивную инфраструктуру, которая будет обеспечивать доступность людей к занятиям спорта, определяя массовость спортивного движения.

Интегральную оценку в ряде исследований по стране и отдельно по регионам осуществляли на основе ранговой составляющей или в сравнениях с достижением индикативных показателей [17, 18], что определяется трудностью оценки разноразмерных показателей. В то же время метод нормирования, который позволяет это устранить, успешно используется во многих исследованиях экономических и социальных процессов, поэтому будет логично попробовать применить для решения поставленной цели статьи. Преимущество такого подхода заключается в возможности комплексного учета целой системы факторов в исследовании без потери математической точности [19-22].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* На основе кластеризации регионов ЦФО по уровню развития спорта разработать стратегии их дальнейшего развития.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Эффективность развития спорта в регионах ЦФО зависит от большого количества факторов, характеризующих охват и доступность спорта для населения. В ходе исследования нами были отобраны и разделены на 2 группы 4 показателя эффективности развития спорта в регионах ЦФО в 2015 году. В первую группу входят показатели охвата, характеризующие, насколько население в целом и его различные категории вовлечены в спорт: доля населения и доля студентов, систематически занимающихся спортом. Ко второй нами были отнесены показатели доступности, характеризующие уровень спортивной инфраструктуры: единовременная пропускная способность объектов спорта и количество спортивных сооружений, находящихся на 10 тысяч человек. В целях кластеризации регионов ЦФО нами был разработан алгоритм оценки эффективности развития спорта на основе интегрального показателя (рисунок 1).

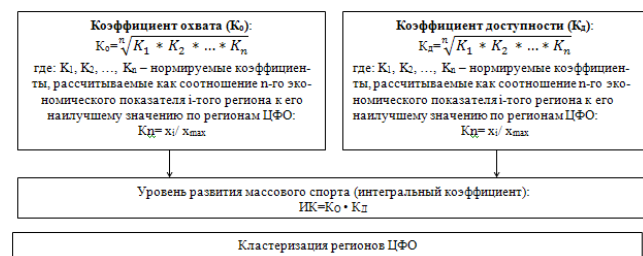


Рисунок 1 – Алгоритм оценки уровня развития массового спорта в регионах

Низкие значения коэффициента охвата отмечаются в Брянской, Орловской и Тульской областях (0,48-0,59). Это свидетельствует о невысокой заинтересованности и вовлеченности населения в массовый спорт и здоровый образ жизни. Вероятными причинами данного явления являются невысокий уровень социально-экономического развития этих регионов. Имеющиеся проблемы ото-

двигают на второй план стремление людей к физическому развитию и самосовершенствованию (таблица 1).

Таблица 1 – Интегральная оценка регионов ЦФО по уровню развитию массового спорта в 2015 г.

Область	Абсолютное значение показателей				Нормированное значение показателей				$K_0$	$K_1$	ИК
	$O_1$	$O_2$	$D_1$	$D_2$	$O_1$	$O_2$	$D_1$	$D_2$			
Белгородская	36,3	83,8	58,6	396,7	1,00	0,84	0,91	1,00	0,92	0,95	0,94
Брянская	18,7	44,5	37,1	233,5	0,52	0,45	0,58	0,59	0,48	0,58	0,53
Владимирская	30,3	73,5	32,7	228,1	0,83	0,74	0,51	0,57	0,79	0,54	0,65
Воронежская	35,2	99,3	35,6	273,0	0,97	1,00	0,55	0,69	0,98	0,62	0,78
Ивановская	25	68,2	23,3	205,1	0,69	0,69	0,36	0,52	0,69	0,43	0,55
Калужская	31	74,3	64,5	216,3	0,85	0,75	1,00	0,55	0,80	0,74	0,77
Костромская	28,8	73,8	29,1	203,1	0,79	0,74	0,45	0,51	0,77	0,48	0,61
Курская	31,6	72,7	29,7	206,7	0,87	0,73	0,46	0,52	0,80	0,49	0,63
Липецкая	30,6	64,7	32,8	272,6	0,84	0,65	0,51	0,69	0,74	0,59	0,66
Московская	25,3	60,6	16,7	124,5	0,70	0,61	0,26	0,31	0,65	0,29	0,43
Орловская	18	47,6	38,8	260,8	0,50	0,48	0,60	0,66	0,49	0,63	0,55
Рязанская	31,6	65,6	36,6	264,7	0,87	0,66	0,57	0,67	0,76	0,62	0,68
Смоленская	26,4	62,5	33,1	268,4	0,73	0,63	0,51	0,68	0,68	0,59	0,63
Тамбовская	32	75,3	48,4	387,0	0,88	0,76	0,75	0,98	0,82	0,86	0,84
Тульская	28,7	64,8	32,3	281,4	0,79	0,65	0,50	0,71	0,72	0,60	0,65
Тюльская	21,2	60,1	30,1	157,6	0,58	0,61	0,47	0,40	0,59	0,43	0,51
Ярославская	30,2	68,4	26,8	191,5	0,83	0,69	0,42	0,48	0,76	0,45	0,58

Регионом ЦФО с наибольшим охватом населения является Воронежская область (0,98). Это один из крупнейших регионов Черноземья, обладающий высокими социально-экономическими показателями, входит в пятерку наиболее динамично развивающихся регионов РФ. Благоприятные условия не могут не сказываться на образе жизни людей, поэтому значительная часть населения области систематически занимается спортом и ведет здоровый образ жизни. Также к числу регионов с наибольшим охватом относятся Белгородская, Тамбовская, Калужская и Курская области (0,77-0,92).

По показателю доступности лидирует Белгородская область (0,95), что свидетельствует о развитой спортивной инфраструктуре в регионе, наличии большого количества спортивных сооружений. В совокупности со спортивной пропагандой высокая доступность является ключевым фактором эффективности развития спорта. Высокие значения коэффициента доступности наблюдаются так же в Тамбовской и Калужской областях (0,86 и 0,74).

Наименьшее значение коэффициента доступности в 2015 году отмечено в Московской области (без учета г. Москвы). Данное явление обусловлено тем, что она, по сути, является спальным районом Москвы, из которого люди ежедневно приезжают в саму столицу. Соответственно, вложения в инфраструктуру в области имеет ряд ограничений, учитывая высокий уровень развития Москвы со всей доступностью ее различных спортивных объектов. К числу регионов с низкой доступностью относятся Ярославская, Ивановская и Тульская области (0,43-0,45), что обусловлено спецификой регионов и невысоким уровнем социально-экономического развития.

Анализируя одновременно два показателя развития спорта в регионах ЦФО можно выявить характер проблем, которые тормозят его развитие. Так, Воронежская область характеризуется высокой степенью охвата, но недостаточной доступностью, что свидетельствует о необходимости постройки дополнительных современных спортивных объектов с целью дальнейшего успешного развития спорта в регионе. Аналогичные ситуации наблюдаются в Костромской, Курской и Ярославской областях. В Брянской и Орловской областях наблюдается обратная ситуация: доступность превышает охват, что свидетельствует о низкой мотивации и заинтересованности населения в спорте и ведении здорового образа жизни.

По результатам проведенных расчетов нами были получены интегральные коэффициенты, характеризующие эффективность развития спорта в регионах ЦФО в 2015 году, в соответствии с которыми было сформировано 3 кластера регионов: «спортивные регионы», «медианные регионы», «отстающие регионы».

Такое деление способствует разработке подходящей для каждой группы стратегии, учитывающей текущее состояние развития спорта в регионах и имеющиеся проблемы (таблица 2).



Таблица 2 - Кластеризация регионов ЦФО по уровню развития массового спорта в 2015 г.

Область	Коэффициент охвата	Коэффициент доступности	Интегральный показатель
«Спортивные регионы»			
Белгородская	0,92	0,95	0,94
Тамбовская	0,82	0,86	0,84
Воронежская	0,98	0,62	0,78
Калужская	0,80	0,74	0,77
«Медианные регионы»			
Рязанская	0,76	0,62	0,68
Липецкая	0,74	0,59	0,66
Владимирская	0,79	0,54	0,65
Тверская	0,72	0,60	0,65
Курская	0,80	0,49	0,63
Смоленская	0,68	0,59	0,63
Костромская	0,77	0,48	0,61
Ярославская	0,76	0,45	0,58
Ивановская	0,69	0,43	0,55
Орловская	0,49	0,63	0,55
«Отстающие регионы»			
Брянская	0,48	0,58	0,53
Тульская	0,59	0,43	0,51
Московская	0,65	0,29	0,43

К числу «спортивных» относятся 4 региона, лидером среди которых является Белгородская область (0,94), обладающая высокими значениями показателей охвата и доступности. Также лидирующие позиции занимают Тамбовская, Воронежская и Калужская области. Среди 17 регионов, входящих в состав ЦФО, подавляющее большинство обладает средним уровнем развития спорта. Интегральный показатель варьирует в пределах 0,55-0,68, что свидетельствует об умеренном развитии спорта, требующем дальнейшей модернизации. К числу «отстающих» регионов относится Брянская, Тульская и Московская области. Первые два региона характеризуются низким социально-экономическим развитием, поэтому имеющийся дефицит финансовых ресурсов не дает возможности спорту развиваться. Московская область в силу своей социально-экономической специфики обладает самым низким значением интегрального коэффициента (0,43).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* На основе проведенного исследования и кластеризации регионов ЦФО по уровню развития спорта, можно предложить следующие стратегии их развития.

Для «спортивных» регионов характерен достаточно высокий уровень развития массового спорта и доли людей, ведущих здоровый образ жизни, поэтому стратегия должна ориентироваться на поддержание и модернизацию имеющихся спортивных сооружений, постройку новых современных объектов спорта, усиление пропаганды здорового образа жизни с целью вовлечения в массовый спорт все большего числа людей из разных социальных групп.

Основной проблемой «медианных» регионов является недостаточный уровень доступности спорта для населения. В связи с этим, стратегия их развития должна быть направлена на привлечение инвестиций на постройку дополнительных спортивных сооружений. Данное направление успешно реализуется на основе государственно-частного партнерства, поскольку позволяет решить имеющиеся в отрасли проблемы за счет привлечения средств бизнеса.

«Отстающие» регионы характеризуются крайне низким уровнем развития спортивной инфраструктуры, что, в свою очередь, является причиной незаинтересованности населения заниматься спортом. Такое положение дел во многом обусловлено низким уровнем социально-экономического развития и спецификой регионов. В связи с этим, здесь необходимо комплексное крупномасштабное развитие спорта. Первоочередным шагом для реализации этой задачи является развитие спортивной инфраструктуры. Необходимо проводить работу по привлечению средств на строительство спортивных объектов, осуществлять контроль за рациональным использованием ресурсов. Учитывая экономические проблемы таких регионов и дефицит федерального бюджета, реализация этой задачи возможна только на основе государственно-частного партнерства. Одним из пер-

спективных направлений такого механизма является передача государственного или муниципального имущества малому и среднему бизнесу на условиях аренды. Использование этого механизма не только принесет прибыль бизнесу, но и позволит регионам достичь положительного социального эффекта в области спорта и физической культуры.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Гвоздева, А.А. Роль физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни /А.А. Гвоздева, Ю.В. Кормилицын //В сборнике: XII Державинские чтения в Республике Мордовия материалы Всероссийской научно-практической конференции. Средне-Волжский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России).- 2016.- С. 302-304.
- Календерова Г.К., Калмуратова Б.С., Примбетова Э.К. Спорт и его значение в формировании здорового поколения // Бюллетень науки и практики. 2017. № 5 (18). С. 74-77.
- Нестеров Д.В., Лорай К.А., Рыкова Н.Ф. Роль физической культуры и спорта в современной России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 5-4. С. 136-138.
- Мансурова, Г.И. Роль и значение физической культуры и спорта в экономике /Г.И. Мансурова, А.П. Мансуров // Вестник Ульяновского государственного технического университета.- 2015.- № 4 (72).- С. 59-61
- Трушина Е.А., Сергеев А.А. Развитие спортивной индустрии в России // Интерактивная наука. 2016. № 10. С. 165-167.
- Чернявская Е.Ю. Международный спорт как показатель состояния и развития человеческих ресурсов в России // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. 2017. № 2 (11). С. 49-57.
- Шелкова В.А. Особенности развития профессионального спорта в России // Транспортное дело России. 2016. № 2. С. 130-131.
- Щенникова М.Ю., Петров С.И. Подготовка кадров для спорта: современное состояние и направления развития // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 5 (147). С. 203-211.
- Снятков А.Н. Развитие спорта высших достижений в столице // Альманах современной науки и образования. 2017. № 3 (117). С. 90-93.
- Савельева О.В., Корнев А.С. Динамика развития физической культуры и массового спорта в Самарской области // OlymPlus. Гуманитарная версия. 2016. № 1 (2). С. 45-48.
- Полухина М.Г. Состояние и перспективы развития сферы физической культуры и спорта на региональном и местном уровнях // Вестник сельского развития и социальной политики. 2016. Т. 9. № 1 (9). С. 38-44.
- Дорохова В.А. Исследование уровня влияния факторов на динамику численности, занимающихся физической культурой и спортом // Региональный вестник. 2016. №2 (3). С. 19-20.
- Кузнецов П.К. Особенности деятельности по развитию массового спорта основных субъектов спортивной политики в современной России // Научные труды Северо-Западного института управления. 2016. Т. 7. № 2 (24). С. 72-78.
- Бобровский Е.А. Улучшение состояния спортивной инфраструктуры как инструмент популяризации спорта в регионе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 3-2. – С. 297-301.
- Соломахина Т.Р. Оценка влияния обеспеченности спортивной инфраструктурой на возможности населения заниматься спортом / Т.Р. Соломахина, Е.А. Бобровский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. – № 3-1. – С. 133-137.
- Ногуманов Р.У. Роль инфраструктуры сектора спортивных услуг в экономическом развитии мезосо-

стем // Российское предпринимательство. 2017. Т. 18. № 12. С. 1999-2010.

17. Тит А.И. Сравнительные показатели развития физической культуры и спорта в Восточной Сибири / А.И. Тит, М.М. Колокольцев // Молодежный вестник ИрГТУ. 2017. № 1. С. 25.

18. Савенкова Е.А. Методика оценки развития физической культуры и спорта в регионах России с использованием пороговых значений индикативных показателей / Е.А. Савенкова, Г.И. Попов // Теория и практика физической культуры. 2017. № 9. С. 64.

19. Зюкин Д.А. Исследование взаимосвязи социально-экономических факторов развития системы здравоохранения региона / Д.А. Зюкин, Е.В. Репринцева, Н.М. Сергеева, Е.Ю. Перькова, Н.Г. Галкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №1-2. С. 218-221.

20. Жилин В.В. Технология подборки факторов в модель регрессии / В.В. Жилин, С.Д. Майкова, Н.А. Пожидаева // Региональный вестник. 2016. № 4(5). С. 27-28.

21. Пожидаева Н.А. Методика оценки инновационной активности сельскохозяйственных организаций / Н.А. Пожидаева, Д.А. Зюкин // Экономический анализ: теория и практика. 2013. №21. С. 32-39.

22. Теория и практика применения корреляционно-регрессионного анализа в исследованиях: монография / С.А. Беляев, Е.А. Бобровский, Н.С. Бушина, О.В. Власова и др.; Под общей редакцией В.В. Жилина. - Курск: «Деловая полиграфия», 2016. - 80 с.

*Статья поступила в редакцию 16.07.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА:  
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

© 2017

**Подкладова Татьяна Дмитриевна**, старший преподаватель кафедры  
социальной работы философского факультета**Губайдуллина Анастасия Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
истории русской литературы XX века филологического факультета**Горенинцева Валентина Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
романо-германской филологии филологического факультета*Национальный исследовательский Томский государственный университет  
(636050, Россия, Томск, пр. Ленина, 36, anamol\_valya@mail.ru)*

**Аннотация.** Феномен семейного чтения традиционно рассматривается в контексте внешней поддержки семьи со стороны библиотек и детских образовательных учреждений. Внимание к семейному чтению как социальному феномену, исследованию его значения в формировании социального, культурного капитала семьи существенно меньше. На фоне дискуссий в профессиональном сообществе педагогов, специалистов библиотечного дела, в научном сообществе о будущем чтения, о его новых форматах недостаточно исследованы возможности семейного чтения в качестве помогающей практики. В меньшей степени также исследован сравнительно-типологический аспект семейного чтения в России и за рубежом. Семейное чтение - это взаимодействие семьи с книгой, совместный выбор и чтение книг, взаимодействие детей и родителей по поводу прочитанного. В условиях дефицита времени, индивидуализации, изменения количества и качества взаимодействия в семье, семейное чтение как социальная практика может быть объединяющим ресурсом, создающим пространство, контекст для общесемейного, межпоколенного общения. Данная статья - попытка систематизировать исследования семейного чтения, в том числе в контексте его социального значения.

**Ключевые слова:** семейное чтение, детство, социализация ребенка, социальный капитал, семейный капитал, книги, литература двойной адресации, библиотеки, российское общество.

FAMILY READING AS A SOCIAL PRACTICE: PROBLEM STATEMENT  
AND REVIEW OF RESEARCH

© 2017

**Podkladova Tatiana Dmitrievna**, senior lecturer in social work, faculty of philosophy  
**Gubaidullina Anastasia Nikolaevna**, candidate of philological Sciences, associate Professor  
the history of Russian literature of XX century the philological faculty**Gorenintseva Valentina Nikolaevna**, candidate of philological Sciences, associate Professor  
of the Department of romance and Germanic Philology*National research Tomsk state University  
(636050, Russia, Tomsk, Lenin Avenue, 36, anamol\_valya@mail.ru)*

**Abstract.** The phenomenon of family reading was traditionally viewed in the context of external support for family library and children's educational institutions. Attention to family reading as a social phenomenon, the study of its importance in shaping the social, the cultural capital of the family is much smaller. Against the background of discussions in the professional community of teachers, specialists in library science in the scientific community about the future of reading, about new formats insufficiently investigated the possibility of family reading as a helping practice. To a lesser extent also investigated the comparative-typological aspect of family reading in Russia and abroad. Family reading is the interaction of the family with a book that combines the choice and reading of books, the interaction between children and parents about reading. The shortage of time, individualization, changes in the quantity and quality of interaction in the family, the family reading as a social practice can be a unifying resource for creating the space, the context for the extended family, intergenerational communication. This article is an attempt to systematize the study, family reading, including in the context of its social importance.

**Keywords:** family reading, childhood, child's socialization, social capital, family capital, books, literature dual homing, libraries, Russian society.

Понятие «семейное чтение» активно используется как в научном обиходе, так в образовательном сообществе. Периодические издания, библиотеки, книжные интернет-порталы публикуют списки книг для семейного чтения (раздел «Что и как читать ребёнку» на сайте «Папмамбук»[20]; «Книжная полка против Серого Волка» / Российская газета[24] – и другие). В свою очередь, издательства предусматривают серии книг для совместного чтения родителей и детей (к примеру, серия «Читаем всей семьёй» от Издательской группы «ЭНАС»[18,19]). В художественных книгах печатаются аннотации без указания конкретного возраста читателя, но с объединяющей адресацией: «для взрослых и детей», «для чтения взрослыми детям», «для семейного чтения». Кроме того, существуют специальные пособия по обучению совместному чтению детей и родителей[9], семейному чтению[15]. Ему по-прежнему отводится роль мощного инструмента социализации, способствующего развитию ребёнка, укреплению внутрисемейных связей, духовно-нравственному воспитанию личности.

Ценность семейного чтения подтверждается и зарубежными исследованиями. Так, просмотр веб-портала исследовательской группы SCImago по ключевому сло-

ву «reading» дал информацию о девяти мультидисциплинарных журналах, посвященных различным теоретическим и практическим аспектам изучения чтения и входящих в базу научного цитирования Scopus. Среди них «Reading Research Quarterly» (США), «Scientific Studies of Reading» (Великобритания), «Journal of Research in Reading» (Великобритания), «Reading Teacher» (США), издаваемые Международной Ассоциацией Чтения (IRA), в которых публикуются психологические, социологические и лингвистические исследования проблем чтения.

Преобладающее количество зарубежных исследований феномена семейного чтения выполнено на стыке психологии развития, социологии и когнитивной лингвистики. Семейное чтение при этом традиционно рассматривают как эффективный механизм развития речи, расширения словарного запаса и формирования базовой грамотности (англ.: «literacy»). В трудах А. Бас, М. Сенечал, Б. Ноймана, Д. Дикинсона, Г. Уайтхерста исследуется влияние практик семейного чтения на формирование навыков самостоятельного чтения в раннем возрасте, количественные характеристики семейного чтения и расширение словарного запаса ребенка, семей-

ное чтение как эффективный механизм расширения словарного запаса на неродном языке, влияние семейного чтения на академическую успеваемость детей в начальной школе, роль родителей в формировании базовой грамотности детей в процессе семейного чтения, зависимость развития речи ребенка от выбора бумажного или электронного носителя для совместного чтения с детьми и так далее. Любопытным аспектом изучения семейного чтения является исследование зависимости родительского и детского дискурса от жанра книги и роль дискуссии во время совместного чтения в передаче моральных ценностей и правильных поведенческих моделей[33].

Весьма популярно рассмотрение семейного чтения как техники психологической интервенции для развития речи и формирования навыков грамотности у отдельных групп детей с особенными потребностями социализации, к примеру, у детей из семей с низким доходом, у детей с задержкой развития речи, с синдромом Дауна, с частичной потерей слуха (труды О. Корат, А. Спарк, К. Сноу). С 2017 года работает международный проект «Special Books by Special Kids» для детей с особыми потребностями, их семей и педагогов, работающих с ними[34]. Департамент образования и раннего развития Аляски оплатил доступ в электронную библиотеку в 2017-2018 гг. семьям, имеющим детей, с целью создания условия для развития, обучения детей, улучшения качества пребывания детей дома, в семье[28]. Вышеперечисленные проекты и многие другие доказывают признание ценности и практической значимости практики чтения в семье не только исследователями, но и специалистами, работающими непосредственно с семьями и детьми.

В исследовании израильского профессора Д. Арам семейное чтение рассматривается в контексте социально-эмоционального развития ребенка. По мнению Д. Арам, диалог в режиме «родитель-ребенок» способствует эмоциональному развитию последнего: «Беседы матери с ребенком об эмоциях и поступках героев во время совместного чтения способствуют расширению знаний ребенка об эмоциональных переживаниях, учат сопереживать и выражать собственные эмоции»[26]. В ряде трудов, выполненных в рамках гендерного подхода, авторы рассматривают социологические и психологические особенности женского и мужского чтения, роль материнского чтения в образовании и воспитании детей[32].

Несмотря на то, что тема семейного чтения в последние годы находится в фокусе внимания гуманитарных наук (за последние 5 лет опубликовано около 20 статей в различных научных журналах; ежегодная научно-практическая конференция «Чтение детей и взрослых» под кураторством ИБЦ СПбАППО в 2008 году была посвящена семейному чтению; существует несколько диссертационных исследований по данной проблеме[5, 21]), конкретные аспекты темы изучены в разной степени. Социальные исследования, проводимые в рамках рассмотрения проблемы семейного чтения, касаются, преимущественно, изучения распространенности этой практики в современной семье. О. В. Сергеева [16], проведя социологическое исследование домашних библиотек (г. Волгоград, метод свободного интервью), предлагает три модели отношений современной семьи к чтению: «книги в доме – часть жизни семьи», «книги в доме есть», «дом без книг» – выявляя влияние модели на психосоциальные особенности информантов. Автор актуализирует проблему культурных паттернов, формирующихся в детстве, в том числе и благодаря семейному чтению.

Феномен семейного чтения может быть рассмотрен в русле изучения культурного и семейного капитала. В этой связи необходимо обратиться к исследованиям Б.Бернштейна [27], английского социолога, по мнению которого, дети разных социальных сред в раннем возрасте производят различные коды, или разговорные формы, которые в дальнейшем влияют на их школьные успехи. Б. Бернштейн использует понятие «различные в

воспитании», анализируя социальные различия в образовательных достижениях ребенка. Иначе говоря, культурные различия родителей из среднего и рабочего класса обусловлены разными образовательными ресурсами.

П. Бурдые [2] выделял три формы капитала: экономический, социальный, культурный. Все формы связаны между собой и взаимно трансформируются. Соответственно, семья, принадлежащая к определенной социальной группе и имеющие определенный культурный капитал, передают эти формы капитала своим детям. Это касается культурных ценностей, отношения к образованию, языкового стиля. Внутрисемейный социальный и культурный капитал включает семейные отношения, взаимодействие ребенка и взрослых, количество и качество внимания, которые взрослые уделяют ребенку. Чтение, взаимодействие взрослого и ребенка по поводу прочитанного в семье относится как раз к качеству отношений в семье, социализации ребенка и оказывают непосредственное влияние на формирование социального и культурного капитала.

Актуальность обращения к проблеме семейного чтения обусловлена сложившимся противоречием между заинтересованностью профессионального сообщества в сохранении и продвижении семейного чтения, с одной стороны, и снижением авторитета книги в семье, с другой стороны. Социологи фиксируют сокращение числа читателей в России: более трети россиян почти не берут в руки книги, а три четверти не готовы платить за них больше 50 рублей. 25 лет назад «богатой детской библиотекой» на своих книжных полках обладали 2% россиян. Сейчас дефицит закончился: «много хороших книг» успели приобрести 15% опрошенных. Однако втрое (с 10% до 35%) выросло число тех, кто считает, что детские книги вообще не нужны «в хозяйстве и быту» (ВЦИОМ)[8]. Являются ли эти изменения отношения к книге и к чтению в семье естественным следствием трансформации семьи как социального института, объема и качества внутрисемейного взаимодействия? Каковы приоритеты и потребности современной семьи, имеющей детей, в чтении? Что родители и дети ожидают от современной литературы в контексте «семейного чтения»? Как взаимодействуют читатель и литератор, встречаясь на территории семьи? Возникшие противоречия и вопросы требуют многостороннего исследования ресурсного потенциала семейного чтения и возможностей его утверждения. Назрела потребность в комплексном изучении явления, как в диахроническом аспекте (эволюция семейного чтения в России), так и в синхроническом (инструменты продвижения семейного чтения, эффективные для России и других стран).

Если говорить о диахроническом подходе – попытках рефлексии и восстановления успешных традиционных практик совместного чтения, которое ранее понималось шире, чем коммуникация «взрослый – ребенок», и охватывало всю семью, то обращение к истории вопроса не популярно. Можно назвать лишь несколько статей, посвященных чтению в развитии. Чаще всего исторический подход присутствует в ряде исследований как дополнительный. Так, практика семейного чтения в конце XIX – начале XX века и в конце XX – начале XXI века сопоставляется в работе Ю. И. Соловьевой «Традиции семейного чтения как фактор духовного развития ребенка»[14]. Автор работы рассматривает семейное чтение как непосредственный механизм продуктивного контакта взрослого и ребенка и обращается к условиям возрождения утраченной модели внутрисемейного взаимодействия. При анализе организации семейного чтения в XIX веке можно опираться на работу О. А. Лучкиной «О том, как вредно читать в детстве всякие книги без разбору...»[11]. О. И. Гринюк [6] изучает эволюцию понятия «культура чтения» – родового по отношению к практике любого типа совместного чтения. По сути, её статья является единственным историческим экскурсом в философию чтения, фундаментальным для дальнейших

практических исследований.

Проблему снижения педагогической компетентности родителей по воспитанию у детей основ духовности и общей культуры связывают с общественными изменениями, повлиявшими на семью. Важность исследования семейного чтения напрямую связана с изменением модели семьи и форм внутрисемейного взаимодействия. Ценность института семьи и эффективность сосуществования людей в таком сообществе сегодня оценивается неоднозначно. Увеличивается число людей, не заключающих браки и выбирающих жизнь без детей (*child free*). Утверждаются в обществе различные типы семей: семьи с одним родителем, приемные, гостевые семьи, семьи, существующие в рамках так называемого «гражданского брака», семьи с зарегистрированным браком, но проживающие раздельно. Общественные институты сегодня более ориентированы на личные потребности и интересы. И семья зачастую оказывается препятствием, «слабым звеном» в жизни человека. Статус полноценного члена общества все больше ассоциируется, например, с профессиональной деятельностью, с возможностью иметь свободу личного выбора во всех сферах собственной жизни. В ряде европейских стран данные тенденции выражены более явно, но и в России существуют признаки кризисных явлений в семье (малодетность, отложенное материнство и отцовство, рост числа разводов, рост числа одиноко проживающих людей, негативный образ многодетной семьи). В тоже время понятие «традиционная семья» в последние годы является одним из востребованных в российском общественно-политическом и бытовом дискурсе. Основной функцией семьи было и остается рождение и воспитание детей; традиционно семья считается первым и важнейшим институтом социализации детей.

Реализация данной функции современной семьей сопряжена с новыми задачами и трудностями. Одной из системных психологических проблем современной семьи, как ни парадоксально, является одиночество и отсутствие взаимопонимания. Причинами данной проблемы являются ухудшающееся качество коммуникаций в семье, ощущение одиночества, отсутствие наполнения общего культурного, интеллектуального пространства.

Лонгитюдное исследование семей Центра исследования семьи Пенсильванского университета выявило, что чем больше совместного времени члены семьи проводят друг с другом, тем более теплые, близкие и заботливые отношения устанавливаются между ними. Р. Ларсон и М. Ричардс считают, что именно ежедневное взаимодействие членов семьи развивает способность к пониманию чувств, заключенных в словах, в те моменты, когда «их сознания встречаются», когда устанавливаются духовная близость. Семейное время может способствовать единению семьи, созданию коммуникативного пространства для передачи семейной истории, опыта, традиций, убеждений и ценностей [4]. По сути, это то, что объединяет людей, проживающих вместе, формирует семейную историю, традиции и фактически создает среду, в которой воспитываются дети. Одним из потенциальных ресурсов, способствующих преодолению пустоты и формированию среды для общения, является семейное чтение. Собственно, потребность, интерес к чтению у ребенка, главным образом, формируется в семье, в процессе взаимодействия «взрослый – взрослый» (например, дети видят, что взрослые в семье читают и обсуждают прочитанные книги) и в системе «взрослый – ребенок» (совместное чтение).

Изучение семейного чтения представляет интерес также в контексте психологических исследований семейного времени, в частности, в аспектах история семьи и семейных историй, семейных традиций и коммуникаций. Э.Дженсен, Ш. Джеймс, Т.Бойс и С.Хартнет разработали «Опросник семейных практик» («*The family routines inventory*»)[31], который измеряет 28 позитивных, устоявшихся семейных практик, заведенного

порядка, установленного режима. Среди них авторы опросника выделяют следующие:

- родители читают или рассказывают истории детям каждый день (*parent(s) read or tell stories to the children almost every day*);

- у детей есть особые ритуалы перед сном (рассказать сказку, поцеловать на ночь, выпить стакан воды и пр. (*children have special things they do or ask for each night at bedtime (e.g. a story, a good-night kiss, a drink of water)*).

В рамках изучения качества и количества времени, которое семья проводит вместе, А.Эллингтон был создан «Опросник времени семьи» («*Family time questionnaire*»)[30], в который также вошли утверждения, касающиеся чтения в семье:

- родители читают вместе с детьми (*parent and child read together*);

- родители рассказывают детям истории, сказки (*parent tells child a story*).

Перечисленные выше методы изучения качества семейного времени, его содержания (практики, ритуалы) позволяют выявить основные направления взаимодействия внутри семьи, ситуации в которых, собственно, и происходит социализация ребенка. Семейное чтение – одно из таких направлений.

Однако использование семейного чтения как механизма социализации осложнено по нескольким причинам. В условиях, трансформации института семьи, ускорения темпов современной жизни происходит упрощение, сокращение возможностей и даже исчезновение ритуалов и традиционных практик в семье [29]. Это приводит к уменьшению количества времени, которое семья проводит вместе, к постоянному временному дефициту. Кроме этого, применение практики семейного чтения ограничено снижением авторитета книги как таковой, отстраненностью, отделенностью современной книги от адресата.

Замкнутая система семьи нуждается во внешней информационной и культуроцентрической поддержке. Эксперты по продвижению чтения предлагают, в частности, «создание специальных программ для семьи (особенно для нечитающих семей)»[22, с.162]. Семейное чтение как процесс, нуждающийся в дополнительной организации, рассматривается в ряде педагогических работ, а также в библиотечных трудах. Так, Е. И. Голубева обозначает задачи «методической» и «библиографической помощи родителям»[23]. Она поднимает вопрос несоответствия типовой семейной библиотеки потребностям молодых родителей и взрослеющих детей. Сформировавшаяся у взрослого карта чтения должна быть обновлена, но расширения знаний о современных книгах не происходит по ряду причин, среди которых Е. И. Голубева выделяет не только высокую стоимость изданий, но и нехватку информации о литературе, отсутствие скоординированных действий библиотеки, школы, СМИ, семьи. Автор также приводит ряд ресурсов, удобных для использования в распространении практики семейного чтения. Среди них: интернет-портал «Библиогид» и электронная картотека «Детская книга России» (РГДБ), ряд печатных пособий[17, 18]. В отдельных статьях рассматривается конкретная практика продвижения семейного чтения в определенном регионе России[12, 25].

Российские авторы большинства современных трудов подтверждают необходимость развернутого исследования чтения как помогающей практики, а также сходятся во мнении, что семье необходимо заново обучать совместному читательскому досугу. В некоторых учебниках для вузов и методических пособиях предусмотрены соответствующие главы[10]. В работе А. С. Павловой[13] обозначаются четыре универсальных ключевых стадии семейного чтения: отбор литературы – процесс чтения – обсуждение прочитанного – «последствие» как синтез результатов чтения с другими областями деятельности. Системность данной работы

полезна для последующего изучения взросло-детского чтения.

Некоторые авторы обращаются к семейному чтению в рамках изучения современного детского текста (работы И. Арзамасцевой, Н. Барковской, М. Черняк, О. Лучкиной), особенно текста пограничного, находящегося на стыке интересов родителей и детей и способного заинтересовать обе группы. Исследования, анализирующие литературу, предназначенную одновременно детям и взрослым (существует несколько определений для текстов подобного типа: «литература двойной адресации», «двухадресная», «cross-writing» [7]), являются менее прикладными, более научными. Несмотря на то, что эти работы не апеллируют напрямую к проблеме семейного чтения, они выходят к идее со-творчества, принципиальной для данной проблемы, выявляют характерные черты «взрослого» текста, который может быть принят детьми, и наоборот. Н. В. Барковская вскрывает «болезненное» препятствие для практики совместного чтения современной литературы в семье. Существует психологический барьер: многие родители предпочитают давать ребенку классику, полагая, что современные книги не всегда выдерживают четкие этические критерии, касаются острых социальных проблем, заставляют детей слишком рано взрослеть [1]. Родительский выбор воспринимается детьми как задача, навязанная извне; ребенок отторгнут от текста, который для него актуален, отвечает особенностям новой субкультуры детства. С другой стороны, родитель не готов вступать в коммуникацию, необходимую для совместного процесса чтения, обратившись к слишком радикальному тексту о подростках (сюжеты о смерти, о болезнях, о сексуальных меньшинствах; чересчур ироничные истории, демонстрирующие нравственный релятивизм; тексты с обесцененной лексикой, с поэтикой подросткового аргю). Таким образом, идея семейного чтения встречает препоны уже на этапе выбора книги, что ещё больше обостряет проблему информирования читателей не только о том, какие книги издаются, но и о ценности современной книги.

Изучение чтения и, в частности, детского чтения осуществляется и с использованием социологических методов. Исследуются, главным образом, досуговые предпочтения детей и роль чтения в них, роль библиотек в детском чтении, формы чтения, любимые книги. Например, в 2013 году Лабиринт.ру провел всероссийский опрос «Внеклассное чтение» [3], в котором приняли участие в общей сложности 4500 детей, родителей и педагогов. В частности, на вопрос «до какого времени следует читать ребенку вслух?» 80% родителей и 68% педагогов выбрали вариант «это лучший способ семейного досуга и возраст не имеет значения». В рамках данного исследования также рассматривались различные формы мотивации к чтению и ряд других аспектов. Результаты данного исследования представляют интерес и практическую ценность, но необходимо учитывать специфику респондентов - это клиенты книжного интернет-магазина, т.е. люди читающие.

Если систематизировать существующие работы, обнаруживаются устойчивые тенденции и, вместе с тем, «белые пятна» на поле исследований практик семейного чтения. Заметно, что большее внимание уделяется внешней поддержке семьи как читающего «организма» со стороны библиотек и детских образовательных учреждений.

В меньшей степени исследован сравнительно-типологический аспект, рассматривающий организацию семейного чтения в России и за рубежом; возможности влияния семейного чтения в качестве помогающей практики. Практически не уделяется внимание проблеме тематического, мотивного, идейного соответствия литературы для детско-родительского чтения особенностям и потребностям современной семьи и, как следствие, механизмам подбора и продвижения современной литературы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барковская Н. В. Роль детской книги в семейном воспитании/Педагогическое образование в России.- 2015. Вып. № 4.- с. 140-148.
2. Бурдые П. Формы капитала /пер. с англ. М. С. Добряковой - [Электронный ресурс] - URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/formy-kapitala> (дата обращения: 24.07.2017).
3. Внеклассное чтение: отчет для родителей и педагогов. Май 2013, Лабиринт.ру - [Электронный ресурс] - URL: [https://www.labyrinth.ru/downloads/labyrinth\\_report\\_chtenie.pdf](https://www.labyrinth.ru/downloads/labyrinth_report_chtenie.pdf)
4. Городилина М.В. Время как интегрирующий фактор семьи в зарубежных исследованиях // Социальная психология и общество. - 2017.- Т. 8. - 1. - С. 5-16. с.11.
5. Голубева Н. Л. Деятельность детской библиотеки по подготовке родителей к семейному чтению как межличностному общению : дис.... канд. педаг. наук/ Н. Л. Голубева. - М., 1994.- 193с.
6. Гринюк О. И. Эволюция взглядов на понятие «культура чтения» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. - Вып. 1. Т. 65.- С. 100-104.
7. Губайдуллина А. Н. «Взрослое слово» в современной поэзии для детей // Вестник Томского государственного университета. Филология. ТГУ.- 2012. № 3 (19).- С. 59-65
8. Какие книги нужны нашим детям / ВЦИОМ. Пресс-выпуск №2679. [Электронный ресурс]. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=114988> (дата обращения: 25.06.2017)
9. Кашкаров А. Чтение подростка: пособие для отцов / А. Кашкаров, З. Овсянкина.- М.: Либерея-Бибинформ, 2010. - 256 с.
10. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская.- М., 2000. – 464с.
11. Лучкина О. А. «О том, как вредно читать в детстве всякие книги без разбору...»: отбор книг для детского чтения (1830 – 1850-гг.) / Конструируя детское: философия, история, антропология. - Вып. 9. - М., СПб., 2011. - С.112-131.
12. Ляпкина А.А. Поддержка семейного чтения как направление работы сельских библиотек (из опыта деятельности библиотек Кожевниковского района Томской области в 90-е гг. XX в.) // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2012. - Вып. 3 (7).- С.83-87.
13. Павлова А. С. Методика изучения семейного чтения // Библиосфера.- Вып. 2. – 2007.- С.28-31.
14. Соловьёва Ю. И. Традиции семейного чтения как фактор духовного развития ребёнка // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. - 2005. - Вып. 1.- С. 66-74.
15. Семейное чтение: метод. и практ. материалы / ГБУК «Сахалин. обл. дет. б-ка» ; сост. И. М. Калиновская. – Южно-Сахалинск, 2015. – 60 с. [Электронный ресурс] URL: [http://sakhodb.ru/site\\_get\\_file/3024/SEMEYNOE%20CHTENIE%20.pdf](http://sakhodb.ru/site_get_file/3024/SEMEYNOE%20CHTENIE%20.pdf)
16. Сергеева О.В. Домашняя библиотека и чтение: социальные практики в современной городской семье // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. - 2008. № 1 (7). - С.86-89
17. Тимофеева И.Н. Что и как читать вашему ребёнку от года до десяти: Энциклопедия для родителей по руководству детским чтением/ И.Н. Тимофеева. - СПб., 2000. - 512 с.
18. Тихомирова И.И. Психология детского чтения от А до Я: методический словарь-справочник для библиотечарей/ И.И. Тихомирова.- М., 2004. - 248 с.
19. Читаем всей семьёй / Официальный сайт

Издательской группы «ЭНАС». [Электронный ресурс] URL: <http://www.enas.ru/kategorii-knig/chitaem-vse-y-semuou> (дата обращения: 25.06.2017)

20. Что и как читать ребёнку / Папмамбук. Интернет-журнал о детской литературе. [Электронный ресурс] URL: <http://www.papmambook.ru/sections/cto-i-kak-citat-rebenku/> (дата обращения: 25.06.2017)

21. Фидарова Ф. К. Семейное чтение как механизм идеологизации немецкой культуры в нач. XX в. (на примере журнала «Гартенлаубе»): дис. ... канд. культурологии / Ф.К. Фидарова. - М., 2006. - 201с.

22. Чудинова В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды / Дети и культура. - М., 2007. - С. 131-164.

23. Чудинова В.П. Недетские проблемы детского чтения: детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии / В.П. Чудинова, Е.И. Голубева, Н.Н. Сметанникова. - М., 2004. - С. 55-59.

24. Шеваров Д. Книжная полка против Серого Волка // Российская газета. -2014. - 09 окт. / Официальный портал. [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2014/10/09/knigi.html> (дата обращения: 22.06.2017)

25. Якубов Э. Н. Формирование толерантных отношений в семье как задача библиотеки // Библиосфера. -2008- № 3.- С.59-60.

26. Aram, D., Shapira, R. Parent-Child Shared Book Reading and Children's Language, Literacy, and Empathy. Rivista Italiana di Educazione Familiare. - n. 2 – 2012.- PP. 55-65.

27. Bernstein B. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research and critique.: Bristol/London, 1996. -216с.

28. Best Beginnings Alaska's early childhood Investment [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bestbeginning-salaska.org/best-beginnings-news/news-releases> (дата обращения: 30.07.2017)

29. Costa R.P. Family rituals: Mapping the postmodern family through time, space and emotional // Journal of Comparative Family Studies. Vol. 43. Issue 3. - 2013. - P. 269-289.

30. Ellington A.S. The role of family time on a young child's overall development: thesis ... Master of Science. University of Alabama, USA, 2011. [Электронный ресурс] URL: [http://acumen.lib.ua.edu/u0015/0000001/0000627/u0015\\_0000001\\_0000627.pdf](http://acumen.lib.ua.edu/u0015/0000001/0000627/u0015_0000001_0000627.pdf)

31. Jensen E.W., James S.A., Boyce W.T., Hartnett S.A. The family routines inventory: development and validation // Social Science & Medicine. 1983. Vol. 17. Iss. 4. P. 201-211. [Электронный ресурс] URL: <http://www.psychwiki.com/dms/other/labgroup/Measufdfsfdbger345resWeek1/Elizabeth/Jensen1983.pdf>

32. Peeler M., Sassine, B., Price, C. Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading // Journal of Early Childhood Literacy.- 2012.- 12(4). - P. 415-442.

33. Price, L.H., van Kleeck, A., Huberty, C.J. Talk during book sharing between parents and preschool children: a comparison between storybook and expository Book Conditions // Reading Research Quarterly. - 2009.- n. 44 (2). - P. 171-194.

34. Special Books by Special Kids [Электронный ресурс] URL: <http://www.specialbooksbyspecialkids.org> (дата обращения: 25.07.2017)

**Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ (РГНФ) в рамках научного проекта №17-03-00528 «Семейное чтение как помогающая практика в условиях социально-культурных трансформаций»**

Статья поступила в редакцию 22.07.2017.

Статья принята к публикации 25.09.2017.

УДК 316

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНВАЛИДОВ  
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

**Сабанов Заурбек Михайлович**, кандидат социологических наук, доцент кафедры  
социального обеспечения и управления*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: zaurbek.sabanov.78@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена системе дистанционного обучения инвалидов в учреждениях профессионального образования, так как возможности дистанционного обучения позволяют не только получать задание и проходить контрольные тестирования, но и существенно расширяют перечень форм, методов и средств, используемых в процессе профессионального обучения. В статье рассматриваются основные принципы дистанционного обучения инвалидов в соответствии с действующим законодательством. Здесь представлены основные термины и понятия, раскрывающие современные теоретико-методологические и содержательные основы дистанционного обучения инвалидов, использование которых способствует ускорению их социальной интеграции в гражданское общество. Важным пунктом статьи является раздел, описывающий образовательные технологии дистанционного обучения, целью которых является как можно более полная психолого-педагогическая реабилитация инвалидов. Большинство людей с ограниченными возможностями стремятся к социально-независимой и максимально активной жизни, профессиональной деятельности, трудовой занятости. Но воплощение в жизнь этих стремлений удается пока далеко не всем гражданам данной категории. Поэтому, одной из приоритетных задач социально-экономического развития России является создание доступной для инвалидов среды жизнедеятельности. Достаточно низкая конкурентоспособность инвалидов в условиях жесткой рыночной экономики связана не только с теми недостатками, которые накладывают на профессиональную занятость их соматическое здоровье, но и с более низким качеством образования инвалидов по сравнению с остальной частью населения. Как показывает мировая практика, при создании соответствующих условий в образовательной организации возможны три основные формы организации учебного процесса для инвалидов: инклюзивное обучение; дистанционное обучение и смешанное обучение, которые способны повысить доступ этих категорий граждан к получению профессионального образования. Статья ориентирована на специалистов службы медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов, работников органов и учреждений социальной защиты, здравоохранения и образования.

**Ключевые слова:** технология дистанционного обучения; адаптационное обучение; непрерывное профессиональное образование.

PRINCIPLES AND STRUCTURE OF THE DISTANCE LEARNING DISABILITIES  
IN INSTITUTIONS OF VOCATIONAL EDUCATION

© 2017

**Sabanov Zaurbek Mikhailovich**, candidate of sociological sciences, associate professor  
of the department of social welfare and management*North-Ossetian State University after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46, e-mail: zaurbek.sabanov.78@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the system of distance learning of invalids in institutions of professional education, as the opportunities for distance learning allow not only to receive assignments and pass test tests, but also significantly expand the list of forms, methods and tools used in vocational training. The article deals with the basic principles of distance education for disabled people in accordance with the current legislation. Here are the main terms and concepts that reveal the modern theoretical, methodological and substantive foundations of distance learning for the disabled, the use of which contributes to accelerating their social integration into civil society. An important clause of the article is the section describing the educational technologies of distance learning, the aim of which is to provide the fullest possible psychological and pedagogical rehabilitation of disabled people. The majority of people with disabilities are striving for a socially-independent and maximally active life, professional activity, and employment. But the embodiment of these aspirations is not yet possible for all citizens of this category. Therefore, one of the priority tasks of Russia's social and economic development is the creation of an accessible environment for the disabled. Sufficiently low competitiveness of disabled people in the conditions of a rigid market economy is associated not only with the drawbacks that their physical health imposes on the occupational employment, but also with the lower quality of education for the disabled compared to the rest of the population. As the world practice shows, when creating the appropriate conditions in an educational organization, three basic forms of organizing the educational process for disabled people are possible: inclusive education; distance learning and mixed training, which are able to increase the access of these categories of citizens to vocational education. The article is aimed at specialists of the service of medical and social expertise and rehabilitation of disabled people, employees of social protection bodies, institutions, and health and education.

**Keywords:** distance learning technology; Adaptation training; continuous professional education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Профессиональное образование, как процесс и результат профессионального становления и развития личности, система овладения определенными знаниями, умениями и навыками в конкретной профессиональной деятельности, играет важную роль в социальной реабилитации инвалидов, так как именно оно обеспечивает им ориентацию в мире профессий, создает основу для реализации принципа равных возможностей граждан всех категорий. Одним из эффективных условий реализации данного принципа является дистанционное обучение как наиболее доступная и открытая форма организации учебного процесса для людей, имеющих физические ограничения для получения полноценного образования

и вынужденных обучаться исключительно на дому.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Как справедливо отмечает Р.Р. Насырова, «...надежду на полноценную жизнь и новые возможности инвалидам дает дистанционное обучение, которое способствует преодолению многих жизненных проблем, таких как уличный барьер, бюрократия и несправедливость, социальная среда» [1, с. 183-187]. «Именно дистанционная форма обучения, пишет Э.В. Кондракова, позволяет получать профессиональное образование инвалидам, имеющим нарушения мобильности вследствие заболевания или физических ограничений. Необходимо, чтобы современные техни-



ческие устройства были адаптированы к использованию лицами с инвалидизирующим нозологическим состоянием, с патологией опорно-двигательного аппарата, с сенсорными депривациями и т.д.» [2, с. 99-104].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Во многих вузах России сегодня стали реализовываться дистанционные формы обучения инвалидов, причем по самым различным специальностям. Контроль и оценка качества обучения, а также вступительные и выпускные экзамены, как правило, тоже проводятся с использованием компьютерного тестирования. В связи с этим, особое внимание следует обратить на ряд инновационных форм и способов стремительного развития системы дистанционного образования как наиболее приемлемой эффективной технологии обучения лиц с ограниченными возможностями, а именно:

- дистанционное обучение с использованием мультимедийных электронных пакетов дает возможность создания единого коммуникативного пространства для инвалидов и здоровых участников образовательного процесса;

- дистанционная форма обучения является наиболее экономически целесообразной технологией социально профессиональной реабилитации инвалида и членов его семьи;

- технология дистанционного обучения позволяет выстраивать индивидуальную траекторию профессионального образования каждого обучающегося, постепенного повышения его квалификации, непрерывного образования в течение всей жизнедеятельности.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Дистанционная форма обучения – это получение знаний и умений на расстоянии, когда преподаватель и студент пространственно разъединены. В настоящее время технологически развитые державы вышли на уровень конвергентной цивилизации, когда вокруг человека осуществляется инновационные процессы всевозможных масштабов освоения материального мира, начиная нанотехнологиями атомов и заканчивая мегатехнологиями планеты (планетарной сферой обитания человечества).

Основными преимуществами дистанционного обучения как эффективной образовательной технологии выступают:

- междисциплинарный характер обучения – стираются границы между учебными предметами и, соответственно, отраслями наук; более наглядное представление интеграционных явлений в науке;

- гибкость – способность умело адаптироваться к новому социальному заказу на образовательные услуги и быстро трансформирующимся внешним условиям [3, с. 62];

- возможность перехода в пограничные области знаний и сферы деятельности;

- конкретность и исчерпывающий характер учебно-познавательного процесса – предоставляется равный доступ субъектов образования и других заинтересованных людей ко всей имеющейся информации о предметной сфере и смежных отраслях, независимо от ее общего объема;

- непрерывность образования - возможность «последовательно-параллельного» обучения (переподготовка по выбранному профилю);

- вероятность индивидуализации учебно-познавательного процесса – возможность выбора направления, дисциплины, поэтапного самотестирования, право выбора преподавателя, регулярность освоения соответствующего материала; полный контроль степени усвоения знаний и умений на всех ступенях учебного процесса; возможность автоматизации контроля и оценки успеваемости обучающихся;

- интенсивность и высокая практичность – в процессе учебно-познавательной деятельности основной акцент делается на доведение учебных действий до автоматиз-

ма, интеграция принципов, методов и приемов самостоятельной постановки и разрешения текущих проблем;

- способность преподавателя и обучающихся к изменению себя в стремительно меняющемся мире, что способствует формированию культуры мышления, навыков анализа собственных действий, осмысления новых знаний и т.д.;

- универсальность использования – возможность оказывать дополнительные образовательные услуги, экспертную, консультационную и другую помощь населению, использовать как для систематической передачи новых знаний, так и для периодического практического применения знаний.

Стратегическими задачами технологии дистанционного обучения, как отмечает А.А. Андреев, инвалидов выступают возможность получения профессионального образования инвалидами по востребованным направлениям подготовки и их последующее трудоустройство, что позволит им реализовать концепцию независимой жизнедеятельности [4].

Социально-педагогическая значимость технологии дистанционного обучения бесспорна. Нельзя игнорировать и значительные косвенные результаты:

- формирование у инвалидов положительной направленности на получение профессионального образования;

- повышение интеллектуального уровня инвалидов;
- рост общего образовательного потенциала инвалидов;

- осмысление ценности профессионального образования и положительного отношения к необходимости его получения инвалидами;

- объединение усилий всех заинтересованных социальных институтов по выработке новой образовательной политики, способствующей повышению интеллектуального и образовательного потенциала людей ограниченными возможностями.

При внедрении системы дистанционного обучения особый интерес представляет технология обучения, которая базируется на двух формах:

1. Кейс-технологии, основанные на том, что усвоение знаний и формирование компетенций есть следствие инициативной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению выявленных противоречий, в результате чего и осуществляется творческое овладение общекультурными и общепрофессиональными компетенциями, развитие способности к мыслительной деятельности. Все виды контроля – рефераты, зачеты, экзамены, курсовые работы, выпускная квалификационная работа выполняются обучающимся письменно и в определенные сроки направляются либо по электронной почтой, либо по обычной почтой, по желанию и возможностям студента. Результаты сдачи зачетов, экзаменов и других форм контроля студенту сообщаются также разными способами. Занятия и консультации обучающихся с ограниченными возможностями также могут посещать по мере возможности, или получать в письменном виде. Исключение составляют итоговый государственный экзамен и защита выпускной квалификационной работы: студент сдает лично или на дому, или является в учебное заведение.

2. Интернет-систему дистанционного асинхронного обучения – основанную на обмене материалами и информацией на электронных носителях. Характерной особенностью работы в Центре по дистанционному обучению инвалидов является возможность организации учебно-воспитательного процесса в режиме on-line, в том числе в интерактивном режиме. Преподаватель, находясь на рабочем месте, через систему дистанционного асинхронного обучения осуществляет полноценное взаимодействие с обучаемыми, со стороны обучаемых также осуществляется обратная связь. В режиме реального времени преподаватель через систему дистанционного асинхронного обучения проводит с обучаемыми

следующие формы учебных занятий: лекции, семинары, лабораторные занятия, виртуальные экскурсии, практические занятия, осуществляет контроль и оценку знаний студентов через компьютерное тестирование, зачеты, консультации экзамены.

Обучаемые имеют доступ к электронной библиотеке, где пользуются основными и дополнительными электронными учебными курсами, необходимыми для изучения преподаваемых дисциплин.

Интернет - система дистанционного асинхронного обучения дает возможность общения студентов друг с другом в режиме реального времени. Это тем более важно для той категории инвалидов (Е.С. Полат), которая лишена возможности перемещаться [5]. Общение через Интернет-систему дистанционного асинхронного обучения позволит даже тем инвалидам, которые занимается дома, ощущать себя членами студенческой аудитории, общаться без затруднений со своими виртуальными однокурсниками – такими же обучаемыми.

Во время занятий с инвалидами необходимо постоянное присутствие в аудитории консультанта или методиста, чтобы оказать ему помощь при работе на компьютере, при пользовании различными программами и режимами работы в системе дистанционного асинхронного обучения. По возможности во время занятий желательно также присутствие администратора сети, способного обеспечить бесперебойное взаимодействие с провайдером, надежную работу сети и четкую организацию учебно-познавательного процесса.

В начале каждого семестра студент обеспечивается учебно-методическими комплексами изучаемых дисциплин в семестре. В учебно-методический комплекс входят: учебные пособия, методические рекомендации по изучению дисциплин со списком рекомендуемой литературы, индивидуальный учебный план обучающегося на семестр, график проведения занятий на семестр, диагностический инструментарий, тесты, контрольные вопросы на зачет, если предусмотрен экзамен, то вопросы на экзамен, адреса необходимых образовательных сайтов, адрес электронной библиотеки и т.д. Обучение полностью осуществляется в соответствии с индивидуальным учебным планом обучающегося. После сдачи всех экзаменов, зачетов и курсовых работ за семестр, студент получает новый учебно-методический комплекс на следующий семестр, и так далее [6].

Учебно-познавательный процесс реализуется с учетом индивидуальных учебных планов каждого обучающегося, с соблюдением графика учебного процесса, графика консультаций преподавателей по изучаемым дисциплинам. К сдаче итоговых аттестационных экзаменов допускаются студенты, имеющие положительные оценки по тестам всех разделов курса. В соответствии с индивидуальным учебным планом студент выполняет лабораторные и курсовые работы [7, с. 24-26]. Для выполнения курсовой и выпускной квалификационной работы он получает методические указания по структуре и логике написания этих видов научных работ. Успешное освоение инвалидом образовательной программы завершается итоговой аттестацией, включающей в себя сдачу государственного экзамена, защиту выпускной квалификационной работы и на основании постановления Государственной аттестационной комиссии, выдачу диплома государственного образца о высшем образовании.

При подготовке специалистов в системе начального профессионального образования необходимо выполнять требования, изложенные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального профессионального образования: устанавливается перечень специальностей и профессий по параметрам; полное название профессии и ее структура, обуславливаемая входящими в нее специальностями; уровень квалификации, к которой относится данная профессия; сроки обучения по профессии, варианты ускоренного обучения; возраст и пол лиц, принимаемых на обучение по данной профес-

сии.

Конкретно для учреждений начального профессионального образования должны быть разработаны модели учебного плана. При успешном завершении обучения по профессии, в соответствии с государственным стандартом выдается государственный диплом об уровне образования и квалификации.

При подготовке специалистов в системах среднего профессионального образования или высшего образования соблюдается определенный минимум содержания и структура основной образовательной программы по направлению (бакалавриат) или специальности (специалитет).

В случае, если требования ФГОС СПО или ФГОС ВО по перечисленным выше параметрам реализуются за счет использования особых технологий, то необходимо определить и утвердить эти требования к технологиям обучения. Такие преобразования требуют большую экспериментальную деятельность в образовательных учреждениях, занимающихся профессиональным образованием инвалидов: отбор технологий обучения по конкретным профессиям и специальностям; определение общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций, которые необходимо сформировать у обучающихся; обобщение результатов экспериментальной работы и выявление стандартных технологий на основе экспертной оценки теоретиков и практиков в сфере образования.

При изменении сроков обучения в вузе по некоторым направлениям подготовки (уменьшении или увеличении) необходимо соответственно трансформировать модель учебного плана или примерных учебных планов, т.е. на основе текущей документации разработать новые учебные планы, максимально сохраняя при этом объем учебной нагрузки, не нарушая требования образовательного стандарта. Если при этом учебный процесс соответствует требованиям образовательного стандарта по профессии, то выпускнику выдается документ государственного образца об уровне образования и соответствующей квалификации.

Если обучаемый, в силу определенных неизбежных причин, не может овладеть одной или двумя несущественными компетенциями специалиста, предусмотренными соответствующими образовательными стандартами, но редко встречающимися на рабочих местах, то возможно такому выпускнику выдача документа государственного образца, но с отметкой об ограничении определенных рабочих мест, которые он не может занимать. Этот вопрос актуальный и поэтому должен быть скрупулезно рассмотрен и решен с точки зрения профессиональной реабилитации инвалидов и решаться совместно всеми заинтересованными сторонами: Министерством образования и Министерством труда и социальной защиты. В таком случае, основанием для организации обучения служат специальные образовательные стандарты, учитывающие специфику обучения инвалидов.

Разработка специальных образовательных стандартов менее проблематична для начального профессионального образования, поскольку данные стандарты обладают достаточно детализированной структурой, позволяющей анализировать эффективность их использования для инвалидов с конкретными ограничениями трудоспособности на различных уровнях: на уровне учебных модулей, блоков дисциплин, модульных единиц, учебных элементов и др. Если в процессе такого анализа обнаруживается невозможность овладения инвалидом некоторыми компетенциями, конкретным структурным элементом, или учебным элементом, входящих в него, то разрабатывается специальный стандарт, в котором отсутствуют эти компоненты. Кроме того, тщательному анализу подвергаются установленные образовательным стандартом уровни усвоения учебных единиц. Если для инвалидов они оказываются неспособными, то в специ-

ально разработанном образовательном стандарте они, т.е. учебные единицы, упрощаются.

В случае, если обучаемый, в силу определенных психофизических особенностей, в состоянии овладеть определенным перечнем необходимых компетенций по специальности, обобщенных в границах конкретного рабочего места, то проводится профессиональная подготовка инвалида по этой специальности. При такой форме обучения содержание образования соответствует тому минимуму, который установлен образовательным стандартом по указанным видам профессиональной деятельности [2].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подводя итоговый анализ вышеизложенному, можно определить следующие выводы и рекомендации:

1. Для профессионального образования и профессиональной переподготовки инвалидов является объективной необходимостью внедрение Интернет-систему дистанционного асинхронного обучения, как наиболее эффективного способа профессионального образования, позволяющего инвалидам получить высшее образование в стационарных условиях. Помимо получения специальности, данная система способствует социальной адаптации инвалидов за более короткое время.

2. В области непрерывного профессионального образования людей с ограниченными возможностями следует ориентировать исключительно на требования ФГОС СПО и ВГОС ВО. На региональном уровне необходимо реализовать национально-региональный компонент в соответствии с требованиями образовательных стандартов с учетом ограничений трудоспособности данной категории обучаемых; доработать методические рекомендации по обеспечению профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями; внедрить в образовательный процесс инвалидов инновационные технологии обучения для овладения инвалидами необходимыми компетенциями.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Насырова Р.Р. Дистанционное обучение инвалидов стирает границы и барьеры //Научный альманах. 2016. №2-2 (16). С. 183-187.

2. Кондракова Э.В. Социально-экономические аспекты дистанционного обучения студентов-инвалидов // Сибирский педагогический журнал. 2014. №3. С. 99-104.

3. Айшервуд, М. М. Полноценная жизнь инвалида / М. М. Айшервуд Пер. с англ. – М. : Педагогика, 2007. – 88 с.

4. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: Учебно-методическое пособие. / А.А. Андреев – М.: ВУ, 2009. – 291

5. Дистанционное обучение: Учебное пособие / под ред. Е.С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 145 с.

Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко О.Г. Приходько. – М. : Academia, 2001. – 186 с.

6. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2006. – 165 с.

7. Кесаева Р.Э., Сабанов З.М. Трудоустройство инвалидов как основа их социально-экономической адаптации //Научное отражение. 2017. № 3 (7). С. 24-26.

8. Ахметова Д.З. Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования//Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 44-46.

9. Гузенина С.В., Яковлева Е.Л. Проблема формирования этнической идентичности в системе инклюзивного образования//Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 62-66.

10. Яковлева Е.Л. К проблеме ценностного обоснования инклюзивного подхода к бытию//Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 32-36.

Статья поступила в редакцию 30.06.2017.

Статья принята к публикации 25.09.2017.

УДК 316.42

## РИСКОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

© 2017

**Цихончик Надежда Васильевна**, старший преподаватель кафедры  
социальной работы и социальной безопасности  
*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова*  
(163002, Россия, Архангельск, пр. Ломоносова, 2, n.cihonchik@narfu.ru)

**Аннотация.** Рискологическое знание в современном мире приобрело мощный толчок к развитию. Риски становятся неотъемлемой частью и профессиональной деятельности, в том числе социальной работы. Специалисты социальной сферы зачастую сталкиваются и с проблемами групп риска (микроуровень), с и рисками в государственном масштабе (макроуровень). Актуальность проблемы позиционирует цель настоящей статьи через анализ социальных рисков, присущих как самой молодежи, молодежной среде, так и макросистеме (политической, экономической, культурной), для поиска продуктивных направлений и ресурсов социальной работы с молодежью. Адекватными методологическими средствами анализа социальных рисков представляются рассмотренные в статье социально-экологический подход У. Бронфенбреннера и рискологическая концепция молодежи Ю.А. Зубок. Итог анализа можно сформулировать как необходимость рискологического анализа молодежной среды в контексте именно социально-экологического (социологического и экологического) подхода как поиска ресурсных возможностей для реализации потенциала молодежи.

**Ключевые слова:** риск, социальные риски, молодежь, рискологическая концепция молодежи, теория экологических систем, риски в молодежной среде, социальная работа с молодежью.

## RISK ASSESSMENT OF YOUTH ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF SOCIAL WORK

© 2017

**Tsyhonchik Nadezhda Vasilievna**, senior lecturer, Department of social work and social security  
*Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov*  
(163002, Russia, Arkhangelsk, av. Lomonosov, 2, n.cihonchik@narfu.ru)

**Abstract.** The article analyzes the factors and content of the social risks of the youth environment. Risk factors are described by the author in the methodology of an ecological approach by U. Bronfenbrenner, contents, and specifics – riskological concept of Yu. Zubok. The article identifies the areas of risk assessment of young to designing for effective social work with young people.

**Keywords:** risk, social risks, riskological concept of youth, risks in the youth environment, theory of ecological systems, social work with youth.

Сегодня, как никогда ранее, актуальным является представление о социальной работе как о профессии, которая способствует социальным изменениям, решению проблем в отношениях между людьми, мобилизации и развитию индивидов и групп ради гарантии их благополучия. В эпоху перемен, которые переживает Россия и весь мир, вопросы социальной работы с различными группами населения, в том числе с молодежью, весьма разнообразны и не сводимы к узкому толкованию социальной защиты и поддержки. Современный специалист, помимо реализации частных технологий социальной работы, отслеживает и вопросы социальной безопасности в целом, имеет представление о социальных, социально-политических и социально-экономических изменениях в глобальном и национальном масштабе. В конечном итоге, современный трансформирующийся социум регулярно и настойчиво порождает новые задачи в области социальной работы с различными группами населения.

Аналитики проблем социальной работы все чаще вербализуют эти новые вызовы профессиональной сферы – как в России, так и за рубежом, среди которых – обеспечение общественного благосостояния и безопасности, взаимодействие государственного и некоммерческого сектора, поиск глобальной универсальной модели социальной работы, разработка современных инновационных социальных технологий и другие [3, с. 72-73]. В эпоху глобализации также необходимо учитывать тот факт, что при реализации региональных моделей социальная работа должна учитывать глобальный контекст, при индивидуальной работе со случаем – его жизненный мир и социальное окружение. Важным в этой связи становится контекстуальный, экологический подход, суть которого предполагает установление сложной структуры компонентов, факторов, функций и их взаимосвязей в системе «человек – окружающая среда», позволяющей ей функционировать адаптивно и прогрессивно. В социальной работе экологический подход – это направление, подчеркивающее адаптивное и реципрокное взаимодействие людей с окружающей средой, исследующее приспособление индивидов к своему окружению на протя-

жении жизни, их способность формировать или изменять это окружение [2].

Одним из ярких представителей экологического подхода в современной науке является У. Бронфенбреннер, для описания и изучения «экологии» развития человека и сообщества разработавший теорию, получившую название «теория экологических систем». Сам Бронфенбреннер охарактеризовывал экологический подход как «изучение прогрессивного взаимного приспособления на протяжении всей жизни активного, развивающегося человеческого существа и изменяющихся свойств непосредственного окружения, в котором живет человек» [цит. по 1, с. 37]. В основе данной теории лежит идея о том, что в процессе социального развития человека происходит реструктурирование среды на прежнем или усложненном по форме и содержанию уровнях. Автор представляет окружающую среду как четыре встроенные одна в другую системы (по принципу матрешки), каждая из которых образует определенный уровень – макро-, экзо-, мезо- и микроуровни. В теории экологических систем социум представлен как сложная динамическая саморегулирующаяся система, в которой человек – субъект, и может активно формировать свое развитие.

Теория экологических систем позволяет анализировать социальные риски молодежи на разных уровнях среды, тогда как специфика, причины и содержание данных рисков детально раскрывается в рискологической концепции молодежи. Так, апеллируя к мнению О.Н. Яницкого [11], являющего автором-экспертом не одного аналитического обзора в области отечественной социологии риска, мы можем сделать вывод о растущем производстве риска в современном (в том числе, российском) обществе и необходимости его предупреждения, учета, минимизации, диверсификации на всех уровнях социально-экологических систем.

Макросистема как глобальная суперсистема является основным источником производства риска. Неслучайно, многие современные авторы (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман, О.Н. Яницкий и другие) постулируют се-

годня воспроизводство «общества риска». Например, У. Бек отмечал: «Риски суть последствия, связанные с угрожающей мощью модернизации и порождаемыми ею глобальной нестабильностью и неопределенностью... В обществе риска неизведанные и неожиданные последствия приобретают характер господствующей силы» [12, с. 21-22].

К рискам на уровне макросистемы, воздействующим на молодежь и определяющим их жизнедеятельность как глобальные факторы среды, можно отнести, к примеру:

- природно-климатические;
- экологические (неблагоприятная экологическая обстановка в стране, урбанизация);
- политические (политическая нестабильность страны, политический режим, политическое устройство, государственная политика страны, особенности реформирования, изменения законодательства, приоритеты развития, политическое положение на мировой арене);
- экономические (экономическая нестабильность страны, экономическое благополучие страны, расслоение населения по уровню доходов, уровень жизни населения в целом, инфляция, дефолт, деноминация, экономические кризисы, внешняя и внутренняя экономическая политика, экономическая активность на мировой арене);
- финансовые (валютные ресурсы, дефицит бюджета, финансирование различных отраслей материальной и нематериальной сферы, руководство финансовой деятельностью, экспорт, импорт, внешний долг страны);
- социальные (социальная неустойчивость страны, общественные настроения, уровень гражданственности общества, патриотические настроения, качество жизни);
- техногенные (уровень развития производства, индустриализация, технологические новинки, инновационность производства, техногенные аварии и катастрофы);
- страновые (различия менталитета, обычаев, национальных и территориальных традиций; культура и контркультура; влияние глобализации; миграция);
- девиантогенные (криминальная обстановка в стране, социальные болезни: алкоголизм, наркомания, гемблинг, проституция, психические болезни; порнография; гомосексуализм; уровень коррупции; самоубийства; маргинализация).

Таким образом, влияние факторов риска макросистемы всеобщее и неустранимо, последствия их действия оказываются на все население, в том числе детей и молодежь. Воздействие это не прямое, осуществляется через социальные институты и институты социализации, тем не менее, каждый ребенок, подросток, молодой человек испытывает их влияние на себе. При этом, как отмечает О.Н. Яницкий, «когда «исключительные условия» превращаются в норму повседневного бытия, риск всеобщ и выхода нет, люди перестают думать об опасностях» [11, с. 72]. Поэтому современная молодежь очень многие *рисковые факторы* не рассматривает как опасность, воспринимая ее скорее как норму жизни. Даже практики безопасности жизнедеятельности свидетельствуют, что цвет восприятия опасности сегодня изменился: с оранжевого (угроза есть, и она реальна) на белый (угрозы нет, покой, расслабленность) [8].

Факторы риска экосистемы и мезосистемы для социального развития молодежи подробно изложены в статье Н.Н. Массерова [7]. Им выделены следующие опасности и угрозы в молодежной среде:

- социально-экономический (экономическая нестабильность в регионе, городе);
- социально-правовой (политическая нестабильность региона, слабая исполнительная власть, слабая система правовой и социальной защиты, неустойчивость правосознания и гражданской идентификации молодежи);
- социально-политический (несистематичная государственная молодежная политика в регионе, дискриминация молодежи в политической сфере),

- социально-демографический (показатели рождаемости, смертности, брачности, разводимости, миграции в молодежной среде; перепады в численности отдельных поколений);

- социально-стратификационный (поляризация молодежи по доходам – собственным и родителей, неравенство стартовых позиций, риски фальшстарта);

- состояние здоровья (высокая заболеваемость по большинству групп заболеваний, в том числе хронических, онкозаболеваний, нервно-психических болезней; уровень инвалидизации);

- социокультурный (ценностно-нормативная неопределенность, ухудшение образовательного уровня, общей культуры, рост девиантного поведения);

- профориентации и трудоустройства (ориентация на престижные профессии, отсутствие установки на труд, отсутствие гарантий трудоустройства, дискриминация молодежи в сфере труда, низкий уровень профессионализации);

- межнациональных отношений и миграции (молодежный экстремизм, межнациональная рознь, отсутствие культуры толерантных отношений);

- социально-экологический (риски городского пространства; влияние на неокрепшую психику молодого человека путем изменения социальных и экономических условий с последующими возможными сдвигами в физиологических процессах психогенного характера);

- по нашему мнению, необходимо дополнить данный перечень информационным фактором, который реализуется через воздействие средств массовой информации и коммуникации – их приоритет, абсолютизацию и проинформирование во все сферы жизни.

В этом ключе следует также отметить, что перечисленные региональные, или локальные, риски характерны также для социализации молодежи, например, в условиях Арктики и Севера. Отдельные архангельские авторы занимаются проработкой вопросов социальных рисков в циркумполярной среде [4], а также социологическим анализом молодежи Евро-Арктической зоны как социально-демографической группы [5]. Но на данном этапе научного анализа обобщающей концепции социальных рисков молодежи в хабитатах Севера пока не разработано; можно лишь говорить о гипотетическом проецировании рисков макросреды на формирование подрастающего поколения.

Таким образом, факторы макросистемы преломляются и находят свое отражение на уровне экзо- и мезосистем, их риски затрагивают как молодежь в целом как социально-демографическую группу, так и отдельные региональные, социальные или культурные сообщества молодых людей. Регулирование рисков на данном уровне системы – задача органов власти, отдельных социальных институтов: образования, политики, церкви, средств массовой информации, культуры, общественных движений.

В рамках данного уровня социализации можно также отметить развиваемую Ю.А. Зубок *рискологическую концепцию молодежи*. В концепции Ю.А. Зубок все многообразие препятствий, возникающих в процессе развития молодежи и усиливающих риски в ее среде, сводится к связанным с 1) неравенством социального статуса, 2) характером взаимодействия с социальными институтами, 3) социокультурными особенностями молодых людей [6].

На уровне микросистемы риски молодежи производятся и передаются в межперсональном и диадном взаимодействии в рамках институтов социализации: семьи, школы или вуза, групп сверстников, других первичных социальных групп. К рискам данного уровня экологической системы можно отнести следующие:

- физические (ухудшение здоровья, утрата его, инвалидность, хронические заболевания, отсутствие возможностей для занятия спортом, травмы в образовательных учреждениях или на рабочем месте);

- гражданские (невозможность или затруднения в реализации гражданской или правовой позиции);
- психологические (сложности в выстраивании межличностных отношений – деловых, дружеских, любовных; стрессы, тревожность, неуверенность в своих силах, возможностях и перспективах, проблемы идентичности);
- аксиологические (выстраивание системы ценностных ориентаций в соответствии и общечеловеческими, национальными и семейными традициями);
- риски семейного неблагополучия (семейное насилие, плохие отношения с родителями, гипо- или гиперопека, неудовлетворение основных потребностей и нужд, малоимущая семья, плохие жилищные условия, социальное сиротство);
- межпоколенных отношений (конфликт отцов и детей, эйджизм);
- девиантного поведения подростков и молодежи (опасность стать наркоманом, алкоголиком; риск криминального поведения, риск стигматизации);
- образовательные риски (при поступлении, адаптации к учебному заведению, на этапе выхода из него);
- трудовые (риски первичного трудоустройства, адаптации к рабочему месту, потери работы);
- материальные (экономическая зависимость от родителей; небольшой размер стипендий, низкий уровень оплаты труда; затруднения в получении льгот и субсидий от государства, неудовлетворенность уровнем и качеством жизни).

Данный список может быть продолжен, но на этом этапе можно отметить, что спектр рисков, угроз и опасностей в процессе социализации молодого человека достаточно обширен. При этом по мере взросления ребенка-подростка, с одной стороны, возможности проявления рисков факторов возрастают, а, с другой стороны, часть ответственности за минимизацию и преодоление этих рисков переносится на самого молодого человека как субъекта собственной жизни. К чему, впрочем, молодой человек не всегда готов, и это тоже становится частью рисков микросистемы. Таким образом, риски социализации взрослеющей личности следует анализировать в «двухмерном пространстве» — систем более и менее высокого уровня организации и пространственно-масштаба. При этом особого внимания – как исследователей, так и агентов социализации – заслуживают глобальные факторы и социальные институты и организации, а также сети их связей. При этом, по мере взросления личности, по У.Бронфенбреннеру, её окружение расширяется, ей становятся доступны все новые виды деятельности, отношений, социальных ролей; человек становится участником все новых и новых групп – сеттингов (семья, группа детского сада, школьный класс, спортивная секция, кружок по интересам, студенческая группа, общественная организация, трудовой коллектив и т.д.). В терминах Бронфенбреннера человек совершает «экологические переходы».

По мнению автора, «процесс социализации пройдет более успешно и безболезненно, если переход в новый сеттинг происходит не в одиночку, а в сопровождении одного или нескольких участников предыдущего (товарищи по детскому саду – одноклассники, одноклассники – однокурсники и т.д.)» [10, с. 60]. Кроме того, если в рамках мезосистемы есть дополнительные «звенья поддержки», т.е. ведущие диады разных сеттингов взаимодействуют между собой (родители дружат с учителем и являются членами родительского комитета, родители одноклассников вместе работают, с тренером – соседи по даче), то экологические переходы и социализация в целом будет более успешной, по мнению автора теории.

Понятие экологического перехода в контексте теории рисков позволяет сделать следующий вывод. Факт перехода, его длительность и масштабность часто является кризисным в возрастном и социальном развитии, а значит, несет в себе элемент наличия риска. Чем более

коренным и внезапным образом меняется социальная ситуация развития, контекст, экологическая среда, окружение индивида, тем больший риск для социализации она продуцирует. И наоборот, чем крепче, разветвленней, связанней сети социальной поддержки личности, чем больше ведущих сеттингов и траекторий развития (деятельностей и мотивов), тем более безопасно и уверенно осуществится переход на следующий уровень социализации.

В этом также скрывается большой резерв для реализации различных форм социальной работы. Так, в основе социальной групповой работы лежит механизм сетей социальной поддержки. Организация сетей социальной поддержки – метод социальной работы, заключающийся в развитии контактов клиента с непосредственным социумом с целью использования ресурсов неформальной взаимопомощи и поддержки со стороны его ближайшего окружения, позволяющий дополнить и поддержать формальные аспекты социальной помощи. Так, например, выявлено, что «люди, получающие эффективную социальную поддержку от семьи, друзей, значимых для них людей и социальных сообществ, обладают более крепким здоровьем, легче справляются со стрессами, более устойчивы к развитию заболеваний, легче преодолевают стрессовые и проблемные ситуации» [9, с. 127].

Из тезисов о приоритете макросистемы в процессе социального развития и важности экологических переходов следует также еще один важный вывод. Вне зависимости от этапа развития и по мере расширения сферы взаимодействия индивида с окружающей экологической средой (контекстом) действие всех уровней системы – макро-, экзо-, мезо- и микро- – происходит одновременно, прямо и косвенно (по принципу матрешки).

Например, в исследовании зарубежных исследователей было показано, что стиль воспитания в семье коррелирует со школьной успеваемостью – у американских школьников, но не у азиатских и латиноамериканских, что обусловлено разницей культурного контекста [1, с. 39]. Следовательно, необходимо учитывать все уровни экологической системы при анализе факторов риска социализации взрослеющей личности. А также учитывать тот факт, что социальные риски разных уровней экологической среды, накладываясь друг на друга, т.е. действуя одновременно в хроносреде, могут продуцировать новые системные риски. И здесь возможны два варианта развития событий.

Во-первых, действуя одновременно, все уровни системы закрепляют и усиливают доминирующий тип, потенциал и валентность социальных рисков. Так, политическая и экономическая нестабильность в обществе, девиантность и угрозы национальной безопасности красной нитью проецируются на мезоуровень, вызывая дестабилизацию социальных институтов, провоцируя дисфункции семьи как воспитательного института, формируя девиантную или маргинальную личность. И наоборот, эффективно функционирующая политическая и экономическая система создает благоприятные предпосылки для деятельности социальных институтов, позволяющих семье и школе в нормативном ключе формировать гармоничную и социально активную личность. В принципе, это следствие не ново и построено на основе причинно-следственной связи.

Однако, социальные процессы и отношения, особенно в современном социуме, часто нелинейны, разнонаправлены и противоречивы. И тогда, во-вторых, установки, идеология и традиции конкретной культуры в макросистеме не соответствуют и даже идут врозь с деятельностью конкретных социальных институтов, а на уровне микросреды демонстрируются совершенно иные, третьи, модели поведения. В этом случае у взрослеющей личности формируются двойственные ценности и амбивалентные качества. Противоречивость в ценностных ориентациях влечет за собой непоследовательность, непредсказуемость поведения человека. Поэтому

так свежи примеры, когда дома ласковый и послушный ребенок расстреливает своих одноклассников в школе, когда отличник «травит» младших школьников во дворе школы, когда дисциплинированный работник бьет жену и детей, когда обожающая собак женщина ненавидит детей.

Таким образом, в социальной работе с молодежью необходимо системное и комплексное рассмотрение всей совокупности рисков как единого целого, с учетом всех взаимосвязей и возможных последствий. Кроме получения общей картины рисков социализации взрослеющей личности, это позволяет прогнозировать не только воздействие инструментов управления риском на тот риск, для борьбы с которым они предназначены, но и их влияние (положительное или отрицательное) на другие риски в зависимости от их места и связей внутри системы, а также появление новых рисков.

Итак, при анализе социальных рисков современной молодежи в контексте социально-экологического подхода можно выделить следующие основные моменты. Во-первых, в рамках каждого из четырех уровней экологической среды взрослеющей личности можно выделить специфические риски для социального развития молодежи. Во-вторых, экологические переходы от одного уровня системы к другому меняют контекст взаимодействия индивида с другими людьми, что также продуцирует определенные социальные риски. В-третьих, социальные риски разных уровней могут расширять и углублять рисковое пространство, по принципу снежного кома порождая новые риски системного характера, которые опасны тем, что не устранимы простыми, однофакторными решениями. И, тем не менее, несмотря на перманентный характер воспроизводства различного вида и уровня рисков в современном социуме, молодежь выступает сегодня носителем деятельностного риска, рискового поведения, инновационного потенциала как ресурса социальной активности, мобильности и саморазвития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Веракса А.Н., Леонов С.В. Возможности применения экологического подхода У. Бронфенбреннера в спортивной психологии // Молодежь и общество. 2012. № 3. С. 37-44.
2. Гулина М.А. Словарь-справочник по социальной работе. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
3. Гуслякова Л.Г. Глобальные риски и современная социальная работа // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2010. № 7. С. 71-73.
4. Дрегалю А.А., Ульяновский В.И. Социальные риски в циркумполярной среде // Социосфера. 2015. [Электронный ресурс]. URL: [http://sociosphaera.com/publication/conference/2015/120/socialnye\\_riski\\_v\\_cirkumpolyarnoj\\_srede/](http://sociosphaera.com/publication/conference/2015/120/socialnye_riski_v_cirkumpolyarnoj_srede/) (дата обращения: 06.09.2017).
5. Дрегалю А.А., Ульяновский В.И. Молодежь Поморья: социологические очерки: Монография. Архангельск: Поморский университет, 2006. 180 с.
6. Зубок Ю.А. Проблемы социального развития молодежи в условиях риска // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 42-51.
7. Массеров Н.Н. Концептуальные основы исследования факторов риска в сфере социального развития молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6073> (дата обращения: 06.09.2017).
8. Пять цветов опасности // Популярная механика. 2014. № 12 (146). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.popmech.ru/technologies/53788-pyat-tsvetov-opasnosti/#full> (дата обращения: 06.09.2017).
9. Сафонова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы. М.: Академия, 2008. 224 с.
10. Тесленко А.Н., Кобланова С.А. Социально-экологический подход к проблеме социализации личности

в теории У. Бронфенбреннера // Вестник Казахского гуманитарно-юридического университета. Серия «Философия. Социология. Политология». 2011. № 3 (13). С. 54-63. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teslenko.kz/siteimages/articles/socekteor.pdf> (дата обращения: 06.09.2017).

11. Яницкий О.Н. Альтернативная социология // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 70-83.

12. Beck U. Risk society: towards a new modernity. London: Sage Publications, 1992.

*Статья поступила в редакцию 06.08.2017.*

*Статья принята к публикации 25.09.2017.*

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: языкознание; 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.

Непрерывные 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 раздельной 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*

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 - 4440 рублей за статью;

- АНИ: экономика и управление - 4444 рублей за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 4449 рублей за статью;

- Карельский научный журнал - 1800 рублей за статью.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

**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/](http://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/)