

16+

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



2018
Том 7
№ 1(22)

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

Том 7
№ 1 (22)
2018

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 Суреновна, 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

Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Горьковская Ирина Алексеевна, доктор психологических 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

Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук,

доктор экономических наук, профессор

Макарова Елена Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент

Митягина Екатерина Владимировна, доктор социологических наук, доцент

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

Равен Джон, доктор философии в области психологии, 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

Сулейманов Рамиль Фаилович, доктор психологических наук, доцент

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

Шаповалова Ольга Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

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 23.03.2018.

Выход в свет 30.03.2018.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 42,12.

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 Суреновна, 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 Кызьылголь Ясин кызы, доктор философских наук, профессор, заместитель декана факультета социальных наук и психологии (Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан)
Абдуразаков Гагомед 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)
Бендас Татьяна Владимировна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии (Оренбургский государственный университет, Оренбург, 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)
Горьковская Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Психология человека» (Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, Россия)
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)
Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)
Макарова Елена Александровна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин (Таганрогский институт управления и экономики, Таганрог, Россия)
Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Психология человека» (Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, 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)
Равен Джон, доктор философии в области психологии, профессор (Шотландский Совет по исследованиям в области образования, Эдинбург, Шотландия)
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)
Судейманов Рамиль Фаилович, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии (Казанский инновационный университет, Казань, Россия)
Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический приватный университет, Запорожье, Украина)
Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Управление учебным заведением и педагогика высшей школы» (Классический приватный университет, Запорожье, Украина)
Тагарева Кирилла Симеоновна, 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)
Шаповалова Ольга Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики, психологии и логопедии (Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан, Россия)
Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «История педагогики и сравнительная педагогика» (Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)

СОДЕРЖАНИЕ*педагогические науки*

ФИЛОСОФСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УРОВНИ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ «МОРАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ» Алексин Антон Юрьевич.....	11
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ Андрюченко Оксана Александровна.....	16
СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА И ТУРИЗМА Апанасюк Лариса Ахунжановна, Бодня Александр Александрович.....	19
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Асташина Нина Игоревна, Камерилова Галина Савельевна.....	23
ГАРМОНИЧНО РАЗВИТАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК Ахмедьянова Алина Халиловна, Кашапова Ляля Мухаметдиновна.....	27
ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Батенова Юлия Валерьевна.....	31
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ Белоусова Наталья Анатольевна, Тупикова Майя Николаевна, Мальцев Виктор Петрович.....	35
ТЕСТ-ЭССЕ КАК ПОДВИД АКАДЕМИЧЕСКОГО ЭССЕ: ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖАНРА Бузальская Елена Валериановна.....	39
ЯЗЫК НАУЧНОГО ОБЩЕНИЯ В РОССИИ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА Буянова Галина Витальевна.....	43
МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Быстрова Наталья Владимировна, Панфилова Ольга Валерьевна, Слизкова Елена Владимировна.....	47
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Венцель Владимир Давыдович, Цорина Ольга Александровна, Янчий Светлана Владимировна.....	50
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПРИРОДА ЖИВОПИСИ И ОСНОВЫ ЕЕ ЦВЕТОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ Виноградова Наталья Владимировна.....	55
ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ: ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ Гордеева Дарья Сергеевна.....	61
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА Горошенкина Екатерина Александровна.....	65
КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ПОЛИЛОГА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ IT ТЕХНОЛОГИЙ Литке Светлана Геннадьевна, Жданов Василий Владимирович.....	69
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНЖИНИРИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.04.01 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» Виноградова Наталья Владимировна, Землякова Галина Михайловна.....	73
ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ CASE-STUDIES КАК АКТИВНОГО МЕТОДА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА Иргит Елена Ломбуевна.....	81
ЗНАЧИМОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ И СОХРАНЕНИИ ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ Исаева Энвира Шафидиновна, Мирзоев Шайдабег Айдабегович.....	83
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ Исмаилова Нупайсат Пахрудиновна, Курбанова Зулейхат Салаховна.....	87
УРОВЕНЬ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ Каленик Роман Сергеевич.....	91
Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1(22)	3

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Калинина Лариса Владимировна.....	94
АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СО СТУДЕНТАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ Карева Галина Вячеславовна, Сбитный Сергей Николаевич.....	99
ТЕКСТ ИНСТРУКЦИИ В ПРАКТИКЕ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА Киндеркнехт Анна Сергеевна, Раскопина Лариса Павловна.....	102
РАЗРАБОТКА СРЕДСТВ МОНИТОРИНГА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ В КОНТЕКСТЕ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА Клещева Нелли Александровна, Шилова Екатерина Сергеевна.....	106
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ Одарич Ирина Николаевна, Коростелев Александр Алексеевич.....	110
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ Магамедов Зайнди Аладиевич, Курбанов Тагир Курбанович.....	114
НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ВЬЕТНАМЕ Льонг Мань Ха, Лейфа Андрей Васильевич, Полевая Наталия Михайловна.....	117
КОНТЕКСТНАЯ РЕКЛАМА ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ Марченко Ольга Геннадьевна, Просалова Вероника Сергеевна, Смольянинова Елена Николаевна.....	121
СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Минеева Ольга Александровна, Оладышкина Анастасия Алексеевна, Клопова Юлия Викторовна.....	125
К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ Морозова Юлия Валерьевна.....	129
ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Науменко Ольга Александровна, Кабышева Марина Ивановна, Киселева Жанна Ивановна.....	133
ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА Федотова Елена Леонидовна, Никитина Елена Александровна.....	137
ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ АВИАЦИОННОЙ ТЕМАТИКЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ Николаева Мария Владимировна, Сусленикова Елена Эдуардовна.....	141
АНИМАЦИЯ КАК ТВОРЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ В ФИТНЕС - КЛУБЕ Новожилова Юлия Сергеевна, Седов Иван Александрович.....	145
АКТУАЛИЗАЦИЯ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ОРГАНИЗАТОР СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА» Одарич Ирина Николаевна.....	148
ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ Опарина Ксения Сергеевна.....	152
К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОМ ПРЕВОСХОДСТВЕ В ПРОЦЕССЕ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ Осипенок Оксана Александровна.....	156
РАЗНИЦА ПРИМЕНЕНИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ Петров Алексей Михайлович, Ширшов Иван Валерьевич.....	159
ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА Петрова Марина Александровна.....	162
О РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ, НАЧИНАЮЩИМИ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА «С НУЛЯ» Пеунова Елена Владимировна.....	167
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ Позднякова Елена Валерьевна, Фомина Анжелла Владимировна.....	171

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»: МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ Полевая Наталия Михайловна, Ситникова Виктория Владимировна.....	177
ПРОБЛЕМЫ «УСТРАНЕНИЯ РАЗРЫВОВ» В ФИЛОСОФИИ И ИССЛЕДОВАНИЯХ (Часть 1. Некоторые наблюдения, полученные за 60 лет исследований в области образования) Равен Джон.....	181
ОПТИМИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЕГКОАТЛЕТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Реутова Ольга Викторовна, Григорьева Елена Львовна.....	199
РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ) Салказанова Мадина Эльбрусевна.....	202
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Сигачева Наталья Альбертовна, Баранова Альфия Рафаиловна.....	205
ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ И ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ Сидакова Нелли Валентиновна.....	208
МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ХОДЬБЫ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ СО СТУДЕНТАМИ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ Стафеева Анастасия Владимировна, Григорьева Елена Львовна, Гусев Алексей Николаевич.....	213
ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА Теплякова Ирина Владимировна.....	216
МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Филатова Елена Витальевна.....	220
ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАБОТЫ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ НАД ПОЛИФОНИЧЕСКИМИ СОЧИНЕНИЯМИ ЕВРОПЕЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ВУЗЕ: РАСКРЫТИЕ ИДЕЙНО-ОБРАЗНОГО СОДЕРЖАНИЯ, ОСВОЕНИЕ ИНТОНАЦИОННО-ОПОРНЫХ ВЕХ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ Хо Да.....	223
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ПЛАНИМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ Шабашова Ольга Владимировна.....	227
РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВЫСТАВКИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ Шишкина Виктория Авенировна.....	231
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Щучка Татьяна Александровна.....	236
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КУРАТОРА ПО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Венцель Владимир Давыдович, Янчий Светлана Владимировна, Каргаполова Елена Олеговна.....	239
<i>психологические науки</i>	
ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ И ОТНОШЕНИЕ К БОЛЕЗНИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ В ПЕРИОД ГОСПИТАЛИЗАЦИИ Баженова Наталья Геннадьевна, Шпаковская Елена Юрьевна.....	243
«ГОРОДСКОЙ СТРЕСС» КАК ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКИЙ И ПАТОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБИТАТЕЛЕЙ БОЛЬШИХ ГОРОДСКИХ ПОСЕЛЕНИЙ И МЕТОД МЕЗОДИЭНЦЕФАЛЬНОЙ МОДУЛЯЦИИ В ЛЕЧЕНИИ И КОРРЕКЦИИ СОСТОЯНИЙ СТРЕССОВОЙ И ПОСТСТРЕССОВОЙ ДЕКОМПЕНСАЦИИ Барсукова Елена Владимировна.....	247
ПРЕОДОЛЕНИЕ КОНФЛИКТОВ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Белова Татьяна Владимировна, Ефимова Елена Алексеевна.....	252
АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА Беляшов Владимир Андреевич, Егорова Татьяна Евгеньевна.....	257
ФЕНОМЕН ЗАВИСТИ С ПОЗИЦИЙ ХРИСТИАНСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ Бескова Татьяна Викторовна.....	261
СВЯЗЬ МОББИНГА И УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ХОДЕ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ Глизнунин Дмитрий Владимирович.....	266

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОТРУДНИКОВ КОМАНДЫ ПРОЕКТА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Демушкина Ольга Сергеевна.....	269
ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ В ПОВЕДЕНИИ ПАЦИЕНТА СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО КАБИНЕТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ В ВЫРАБОТКЕ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ «ВРАЧ-СТОМАТОЛОГ – ПАЦИЕНТ» Загорский Валерий Арсентьевич.....	273
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ Локова Мариана Юрьевна, Ханова Марина Нурадтиновна.....	278
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА Маслова Татьяна Михайловна.....	283
ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Молокостова Анна Михайловна, Якиманская Ирина Сергеевна.....	287
ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ Нальгиева Цэш Якубовна.....	291
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ: ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ Павлова Екатерина Викторовна.....	294
ОБРАЗ СОБАКИ У ГРАЖДАНСКИХ КИНОЛОГОВ Панченко Людмила Леонидовна, Броцкина Ольга Александровна.....	297
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НАРКОЗАВИСИМЫХ В ПРОЦЕССЕ НЕМЕДИКАМЕНТОЗНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ Попова Елена Исааковна, Карпова Наталья Владимировна.....	302
СВЯЗЬ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ Разумова Елена Михайловна, Ярыгина Анна Вадимовна.....	305
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВГУЭС Чернявская Валентина Станиславовна, Рожкова Юлия Алексеевна.....	308
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЕСПЕЧЕНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ Серафимович Ирина Владимировна, Беляева Ольга Алексеевна, Баранова Юлия Германовна.....	312
ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА Сурженко Лариса Викторовна.....	317
ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОМОТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБЩУЮ ОЦЕНКУ ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Ходак Нина Анатольевна.....	321
ОСОБЕННОСТИ И ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ Чикова Ирина Вячеславовна, Мантрова Мария Сергеевна.....	326
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ Швацкий Алексей Юрьевич.....	330
Условия размещения материалов.....	335

CONTENT
pedagogical sciences

PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LEVELS OF THE ANALYSIS OF THE CONCEPT «MORAL RESPONSIBILITY» Aleksin Anton Yurievich.....	11
TO THE QUESTION OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS WITH A DIFFERENT LEVEL OF SELF-ASSESSMENT Andrienko Oksana Aleksandrovna.....	16
SOCIAL MEDIA AS INNOVATIVE PROMOTION TOOL OF ENTERPRISES OF HOSPITALITY AND TOURISM INDUSTRY Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna, Bodnya Alexander Aleksandrovich.....	19
FUNCTIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF SELF-STATE ECOLOGICAL-ORIENTED RESEARCH ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION Astashina Nina Igorevna, Kamerilova Galina Savel'evna.....	23
HARMONIOUSLY DEVELOPED PERSONALITY AS AN OBJECT OF STUDY SYSTEMS HUMANITIES Akhmedyanova Alina Khalilovna, Kashapova Lyalya Mukhametdinovna.....	27
THE FACTORS DETERMINING THE FORMATION OF INFORMATION LITERACY OF PRESCHOOL CHILDREN Batenova Julia Valerievna.....	31
FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PROJECT- BASED ACTIVITY IN BIOLOGY CLASSES Belousova Natalya Anatolyevna, Tupikova Maya Nikolaevna, Maltsev Viktor Petrovich.....	35
TEST ESSAY AS A SUBCATEGORY OF ACADEMIC ESSAY: CHARACTERISTICS OF THE GENRE Buzalskaya Elena Valerianovna.....	39
THE LANGUAGE OF SCIENTIFIC COMMUNICATION IN RUSSIA: HISTORICAL BACKGROUND Buyaniva Galina Vitalyevna.....	43
MONITORING OF PROFESSIONAL MOTIVATION STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY Bystrova Natalya Vladimirovna, Panfilova Olga Valerievna, Slizkova Elena Vladimirovna.....	47
ORGANIZATION OF TRAINING AND CONTROL OF KNOWLEDGE OF STUDENTS WITH USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES: THE EXAMPLE OF TECHNICAL UNIVERSITY Venzel Vladimir Davidovich, Tsorina Olga Alexandrovna, Yanchij Svetlana Vladimirovna.....	50
THE ARTISTIC NATURE OF ART AND BASIS OF ITS COLOR COMMUNICATION IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF PERCEPTION IN CHILDREN Vinogradova Natalya Vladimirovna.....	55
ECOLOGICAL-ORIENTED TRAINING OF THE FUTURE MANAGERS: CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL ANALYSIS Gordeeva Daria Sergeevna.....	61
THE MODEL OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF YOUNGER TEENAGERS TAKING INTO ACCOUNT OF THE GENDER APPROACH Goroshenkina Ekaterina Aleksandrovna.....	65
CONTENT-ANALYSIS OF POLITICAL SOCIAL NETWORKS AS A TOOL OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM WITH APPLICATION OF IT TECHNOLOGIES Litke Svetlana Gennadievna, Zhdanov Vasily Vladimirovich.....	69
THE PEDAGOGICAL ENGINEERING AS A MEANS OF FORMATION OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL THINKING OF STUDENTS OF DIRECTION OF TRAINING 44.04.01 "PEDAGOGICAL EDUCATION" Vinogradova Natalya Vladimirovna, Zemlyakova Galina Mikhaelovna.....	73
DIDACTIC CONDITIONS OF USE OF CASE-STUDIES AS ACTIVE METHOD FOR FORMING PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY Irgit Elena Lombuevna.....	81
SIGNIFICANCY OF THE ACTIVITY OF STATE INSTITUTIONS IN THE SPHERE OF ETHNOCULTURAL DEVELOPMENT AND PRESERVATION OF THE SPIRITUAL HERITAGE Isaeva Envira Shafidinovna, Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich.....	83
PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INFORMATIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM Ismailova Nupaisat Pakhrudinovna, Kurbanova Zulejhat Salakhovna.....	87
THE LEVEL OF VALEOLOGICAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL WORKERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA Kalenik Roman Sergeevich.....	91

ACTUAL ISSUES OF USING LOCAL LORE ACTIVITY FOR THE FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO NATURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN Kalinina Larisa Vladimirovna.....	94
ANALYSIS OF METHODOLOGICAL RECEPTIONS USED AT ACTIVITIES OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE WITH STUDENTS HAVING LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES Kareva Galina Vyacheslavovna, Sbitniy Sergey Nikolaevich.....	99
TEXT OF SERVICE INSTRUCTION IN THE WRITTEN TRANSLATION PRACTICE Kinderknekht Anna Sergeevna, Raskopina Larisa Pavlovna.....	102
DEVELOPMENT OF MEANS OF MONITORING OF THE TRAINING PROCESS ON PHYSICS AT THE CONTEXT OF OBJECT-ORIENTED APPROACH Klescheva Nelly Alexandrovna, Shilova Ekaterina Sergeevna.....	106
PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE BUILDING PROFILE BACHELDS IN THE FRAMEWORK OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS Odarich Irina Nikolaevna, Korostelev Aleksandr Alekseevich.....	110
FEATURES OF USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN GEOGRAPHY LESSONS Magamedov Zajndi Aladieievich, Kurbanov Tagir Kurbanovich.....	114
NORMATIVE AND LEGAL SUPPORT OF SOCIAL WORK IN VIETNAM Luong Manh Ha, Leifa Andrey Vasilievich, Polevaya Natalia Mihailovna.....	117
CONTEXTUAL ADVERTISING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS Marchenko Olga Gennadyevna, Prosalova Veronica Sergeevna, Smolyaninova Elena Nikolaevna.....	121
THE WAYS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE Mineeva Olga Aleksandrovna, Oladyshkina Anastasia Alekseevna, Klopova Yulia Victorovna.....	125
ON THE ISSUE OF FOREIGN STUDENT ADAPTATION IN MULTINATIONAL HIGHER SCHOOL: THE REGIONAL ASPECTS Morozova Yuliya Valerievna.....	129
ENVIRONMENTAL ASPECT OF SCHOOLCHILDREN'S HEALTH IMPROVEMENT BY METHODS OF PHYSICAL CULTURE Naumenko Olga Alexandrovna, Kabysheva Marina Ivanovna, Kiseleva Zhanna Ivanovna.....	133
PREUNIVERSITY AS A SPACE FOR TALENTED PUPILS DEVELOPMENT Fedotova Elena Leonidovna, Nikitina Elena Aleksandrovna.....	137
METHODS OF TEACHING READING SCIENTIFIC AND TECHNICAL LITERATURE OF AVIATION SUBJECTS IN FOREIGN LANGUAGE Nikolaeva Marija Vladimirovna, Suslennikova Elena Jeduardovna.....	141
ANIMATION AS CREATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH CHILDREN IN FITNESS - CLUB Novozhilova Yulia Sergeevna, Sedov Ivan Aleksandrovich.....	145
ACTUALIZATION OF QUALIFICATION CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL STANDARD "ORGANIZER OF CONSTRUCTION PRODUCTION" Odarich Irina Nikolaevna.....	148
IMPLEMENTATION OF MODULAR APPROACH FOR LEARNING ENGLISH GRAMMAR DURING TEACHING TECHNICAL TRANSLATION Oparina Kseniya Sergeevna.....	152
TO THE PROBLEM OF GENDER DOMINANCE IN THE NEGOTIATIONS Osipenok Oksana Aleksandrovna.....	156
THE DIFFERENCE IS THE USE CONTEXTUAL LEARNING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS Petrov Alexey Mikhaylovich, Shirshov Ivan Valerievich.....	159
PLANNING OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL TASKS DURING THE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S TRAINING BASED ON TEACHER'S PROFESSIONAL STANDARD Petrova Marina Aleksandrovna.....	162
ON THE RESULTS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO "BEGINNERS" Peunova Elena Vladimirovna.....	167
DESIGNING DIAGNOSTIC TOOLS TO DETERMINE THE LEVEL OF FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN THE MATHEMATICS COURSE OF PRIMARY SCHOOL Pozdnyakova Elena Valeryevna, Fomina Anzhella Vladimirovna.....	171
PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS, STUDENTS IN THE DIRECTION OF TRAINING "SOCIAL WORK": THE MODEL OF FORMATION Polevaya Natalia Mihailovna, Sitnikova Viktoria Vladimirovna.....	177

PROBLEMS WITH “CLOSING THE GAP” PHILOSOPHY AND RESEARCH (Part I. Some Observations Derived from 60 Years in Educational Research) Raven John.....	181
OPTIMIZATION OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING OF ATHLETES IN ESTABLISHMENT OF ADDITIONAL EDUCATION Reutova Olga Viktorovna, Grigorieva Elena Lvovna.....	199
REGIONAL EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC CONTROL IN THE SPHERE OF EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA - ALANIA) Salkazanova Madina Elbrusovna.....	202
PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN EDUCATIONAL PROCESS Sigacheva Natalia Albertovna, Baranova Alfia Rafailovna.....	205
REVISION OF PRIORITIES AND VALUES IN POLYLINGUAL AND POLYCULTURAL EDUCATION Sidakova Nelly Valentinovna.....	208
TECHNIQUE OF APPLICATION OF IMPROVING WALKING ON OCCUPATIONS PHYSICAL CULTURE IN SPECIAL MEDICAL GROUP WITH STUDENTS WITH CHRONIC DISEASES Stafeeva Anastasia Vladimirovna, Grigorieva Elena Lvovna, Gusev Alexey Nikolaevich.....	213
FORMATION OF STRESS RESISTANCE AS AN ACTUAL PROBLEM OF UNIVERSITY FRESHMEN Teplyakova Irina Vladimirovna.....	216
MONITORING RESEARCH OF THE BASIC DIRECTIONS OF PERSONNEL POLICY OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS Filatova Elena Vitaljevna.....	220
FEATURES OF THE METHODOLOGY OF WORKING WITH CHINESE STUDENTS OVER POLYPHONIC COMPOSITIONS OF EUROPEAN COMPOSERS IN THE PIANO AT THE UNIVERSITY: THE DISCLOSURE OF IDEOLOGICAL CONTENT, THE DEVELOPMENT OF INTONATION-SUPPORTING MILESTONES, THE IMPROVEMENT OF PERFORMING TECHNIQUES Ho Da.....	223
METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING TO SOLVE PLANIMETRIC PROBLEMS Shabashova Olga Vladimirovna.....	227
THE ROLE OF STUDENTS’ EXHIBITIONS IN TRAINING FUTURE TEACHERS OF ART Shishkina Victoria Avenirovna.....	231
THE PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF DEVELOPING THE INFORMATION AND RESEARCH COMPETENCE OF AN UNDERGRADUATE OF PEDAGOGICAL EDUCATION Shehuchka Tatyana Alexandrovna.....	236
ORGANIZATION OF WORK OF THE CURATOR IN THE ADAPTATION OF UNIVERSITY STUDENTS: THE EXAMPLE OF TECHNICAL UNIVERSITY Venzel Vladimir Davidovich, Yanchij Svetlana Vladimirovna, Kargapolova Elena Olegovna.....	239
<i>psychological science</i>	
THE POLICE OFFICERS’ MENTAL CONDITIONS AND ATTITUDE TO ILLNESS DURING HOSPITALIZATION Bazenova Natal’ya Gennad’evna, Shpakovskaya Elena Yur’evna.....	243
“URBAN STRESS” AS A PSYCHOPATHOLOGICAL AND PATHOPHYSIOLOGICAL PHENOMENON OF LIFE OF THE INHABITANTS OF LARGE URBAN SETTLEMENTS AND THE METHOD OF MESODIENCEPHALIC MODULATION IN THE TREATMENT AND CORRECTION OF STATES OF STRESS AND POST-STRESS DECOMPENSATION Barsukova Elena Vladimirovna.....	247
THE CREATION OF A SITUATION OF SUCCESS AS ONE OF THE CONDITIONS OF FORMATION OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF THE BEGINNING TEACHER Belova Tatiana Vladimirovna, Efimova Elena Alekseevna.....	252
AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SPECIALIST Belyashov Vladimir Andreevich, Egorova Tatyana Evgenievna.....	257
THE PHENOMENON OF ENVY FROM THE CHRISTIAN POINT OF WORLDVIEW Beskova Tatiana Viktorovna.....	261
KORRELATION BETWEEN MOBBING AND SHORT-COURSES LEARNING ACHIVMENT Gliznitsin Dmitry Vladimirovich.....	266
PERSONAL CHARACTERISTICS OF EMPLOYEES OF THE PROJECT TEAM AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF PROJECT ACTIVITIES IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES Demushkina Olga Sergeevna.....	269
THE PSYCHOLOGY OF CONFLICT IN THE BEHAVIOR OF DENTIST AND PSYCHOLOGICAL PRIORITIES IN DEVELOPING STRATEGIES TO OVERCOME CONFLICTS IN THE “DENTIST – PATIENT” Zagorsky Valery Arsentevich.....	273

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF TODAY'S YOUTH Lakova Mariana Yurievna, Khanova Marina Nurudtinovna.....	278
DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY Maslova Tatyana Mikhailovna.....	283
CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESENTATIONS OF EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS Molokostova Anna Mihailovna, Yakimanskaya Irina Sergeevna.....	287
PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL FACTORS OF PREVENTION OF COMPUTER DEPENDENCE OF STUDENTS OF MIDDLE AND SENIOR CLASSES Nalgieva Tseshe Yakubovna.....	291
SOCIAL REPRESENTATIONS AS THE CONTENT OF INDIVIDUAL CONSCIOUSNESS: JUSTIFICATION OF RESEARCH METHODOLOGY Pavlova Ekaterina Viktorovna	
IMAGE DOGS HAVE CIVILIAN DOG HANDLERS Panchenko Lyudmila Leonidovna, Brotskina Olga Aleksandrovna.....	294
PECULIARITIES OF DRUG ADDICTS' PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF NON-DRUG REHABILITATION Popova Elena Isaakovna, Karpova Natalia Vladimirovna.....	297
INTERRELATION OF FAMILY RELATIONS AND AGGRESSIVENESS OF ADOLESCENTS Razumova Elena Mikhailovna, Yarygina Anna Vadimovna.....	302
EXISTENTIAL FACTORS OF PROFESSIONAL CHOICE OF STUDENTS OF INFORMATION AND TECHNOLOGICAL DIRECTIONS OF VVSU Chernyavskaya Valentina Stanislavovna, Rozhkova Julia Alekseevna.....	308
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL INTERACTION OF SCHOOL COMMUNITY ENABLING APPROPRIATE CONDITIONS FOR SCHOOLCHILDREN'S PERSONAL RESULTS DEVELOPMENT Serafimovich Irina Vladimirovna, Belyaeva Olga Alekseevna, Baranova Yulia Germanovna.....	312
PERSONAL VALUES OF TEACHERS IN CONTEXT OF CORPORATE CULTURE OF THE HIGHER EDUCATION Surzhenko Larisa Viktorovna.....	317
STUDIES OF PSYCHOMOTOR PROCESSES GENDER SPECIFICS AND THEIR IMPACT ON THE GENERAL ASSESSMENT OF STUDENT'S INTELLECT AT DIFFERENT PROGRAMS Khodak Nina Anatolievna.....	321
THE PECULIARITIES AND DYNAMICS OF THE FORMATION OF INTELLECTUAL READINESS OF CHILDREN TO SCHOOL EDUCATION Chikova Irina Vyacheslavovna, Mantrova Maria Sergeevna.....	326
PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF DRUG ABUSE PREVENTION AMONG ADOLESCENTS Shvatskiy Alexey Yurievich.....	330
Conditions of accommodation of scientific materials.....	335

УДК 378

ФИЛОСОФСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УРОВНИ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ
«МОРАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ»

© 2018

Алексин Антон Юрьевич, старший преподаватель кафедры лингвистики
и иноязычной деловой коммуникацииСамарский государственный экономический университет
(443090, Россия, Самара, ул. Советской Армии, 141, e-mail: antonio407@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются три подхода к анализу понятия «моральная ответственность» и особенно процесса формирования этого явления. В рамках философского подхода основное внимание уделяется истории развития содержания категории «моральная ответственность» и современному пониманию этого явления. Анализ психологического подхода выявляет психологические проблемы моральной ответственности, наиболее популярные в современной науке. В рамках педагогического подхода рассматриваются наиболее значимые направления изучения формирования моральной ответственности в рамках воспитательного процесса. Необычайно актуальной становится проблема моральной ответственности, понятие которой требует доработки, так как ученые уделяют внимание этому виду ответственности меньше, чем, например, правовой или материальной. Автор подчеркивает важность использования в образовательном процессе новых педагогических технологий, которые помогают развивать у студентов творческое мышление, учат их принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность за них. Приводится анализ исследований не только современных авторов, но и уделяется внимание взглядам античных ученых. Статья является вкладом в изучение более широкой проблемы подготовки научного фундамента для создания новых технологий обучения в современном культурно-образовательном пространстве.

Ключевые слова: моральная ответственность, социальная ответственность, нравственный выбор, личность, воспитание, формирование ответственности, философский подход, педагогический подход, психологический подход.

PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LEVELS OF THE ANALYSIS
OF THE CONCEPT «MORAL RESPONSIBILITY»

© 2018

Aleksin Anton Yurievich, senior lecturer of linguistics and foreign-language
business communication department
Samara State Economic University

(443090, Russia, Samara, street Sovetskoi Armii 141, e-mail: antonio407@mail.ru)

Abstract. In article three approaches to the analysis of the concept “moral responsibility” and feature of process of formation of this phenomenon are considered. Within philosophical approach the main attention is paid to history of development of content of category “moral responsibility” and modern understanding of this phenomenon. The analysis of psychological approach reveals psychological problems of moral responsibility, the most popular in modern science. Within pedagogical approach is considered the most significant directions of studying of formation of moral responsibility within educational process. Extraordinary relevant is a problem of moral responsibility which concept demands completion as scientists pay attention to this type of responsibility less, than, for example, legal or material. The author emphasizes importance of use in educational process of new pedagogical technologies which help to develop creative thinking at students, teach them to make independent decisions and to take the responsibility for them. The analysis of researches not only modern writers is provided, but also attention is paid to views of antique scientists. Article is a contribution to studying of wider problem of preparation of the scientific base for creation of new technologies of training in modern cultural and educational space.

Keywords: moral responsibility, social responsibility, moral choice, personality, education, formation of responsibility, philosophical approach, pedagogical approach, psychological approach.

Современное общество находится в сложной ситуации, когда переплетение разнообразных противоречий политического, социального и экономического характера ставит человека перед постоянной проблемой выбора. Речь идет и о формах поведения, и об оценке окружающего, и о стратегии саморазвития, и о цели и задачах. Что определяет этот выбор, какие мотивы и стимулы доминируют в поведении человека, зависит от многих факторов.

На первый взгляд, важными, если не основными мотивами являются экономические, финансовые: стремление к материальному благополучию и повышение своего социального статуса, тоже напрямую связанное с финансовым положением. И эта финансово-экономическая составляющая поведения человека заметна именно экономистам.

Преобладание в сознании общества идей обогащения, индивидуального карьерного роста не может нестораживать. Поэтому представители гуманитарных областей знания, в первую очередь, философии и педагогики, которая отвечает за воспитание молодого поколения, выражают серьезную озабоченность и ставят вопрос о выходе из духовного кризиса.

В этих условиях необычайно актуальной становится проблема моральной ответственности, понятие которой требует доработки, так как ученые уделяют внимание этому виду ответственности меньше, чем, например, правовой или материальной.

Многие общие категории философии, такие, например, как добро, совесть, утратив связь с объективной реальностью, превращаются в пустые абстракции без конкретного содержания. Такие важные и значимые слова превратились в набор звуков, которые мы воспринимаем как абстрактные символы, забывая их смысл. Попробуйте спросить современного даже достаточно образованного человека, что такое «добро» или «совесть». Вероятнее всего, он испытает серьезные затруднения в поисках ответа.

Такая же участь постигла и понятие «ответственность», содержание которого обычному человеку сложно уловить. Это проблема не только философии, но и педагогики. Даже в большей степени педагогики, потому что для того чтобы организовать процесс формирования такого важного личностного качества, как моральная ответственность необходимо четко представлять себе, что это такое. И прежде чем конкретизировать понятие моральной ответственности, связав его со сферой экономики, необходимо разобраться с базовым понятием «ответственность».

Традиционно в этике понятие «ответственность» связывается с категорией «свободы» и отражает невозможность абсолютной свободы и понимание необходимости ее ограничения с помощью нравственных норм и законов общества. «Согласно традиционным философским представлениям, человек несет ответственность за свои действия, потому что он обладает свободой воли,

то есть способен активно вмешиваться в ход природных и социальных процессов, делать сознательный выбор, осмысленно строить свою жизнь» [1, с. 216]. Разработка понятия «ответственность» не только зависело от понимания свободы, но и нередко отходило на второй план, так как категория свободы воспринималась как более ценностно-значимая.

Но тем не менее, попытки объяснить и описать явление моральной ответственности предпринимались еще со времен Античности. Так, Аристотель, например, рассматривал ответственность, как одно из проявлений добродетели. Позднее в христианской этике появляется противоречие между ответственностью и волей Бога, которое так и не удалось до конца разрешить. Дело в том, что говорить о моральной ответственности можно только в условиях свободы выбора человека, а в христианской догматике эта свобода всегда ограничена Божьим промыслом.

В рамках религиозной догматики рассматривали категорию моральной ответственности представители теологического направления в философии. Так, М. Бубер – австрийский философ XIX века определял это понятие как внутреннее чувство ответственности человека перед Богом. Он считал, что для человека принципиально важна значимость той инстанции, перед которой ему предстоит держать ответ за свои поступки. «Ответственность фактически существует лишь в том случае, если есть инстанция, перед которой я ответственен, а «ответственность перед собой» реальна лишь в том случае, если «самость», перед которой я ответственен, будучи прозрачной, ведет в безусловное», — писал философ [2, с. 105].

С развитием философии, свободной от теологической догматики, категории ответственности начинает уделяться большее внимание, причем именно моральной ответственности, связанной с субъективным пониманием совести и долга. Так, для И. Канта ответственность проявляется в индивидуальной оценке поступков и в уважении к внутреннему нравственному закону [3].

В марксистской этике эта категория понималась больше в социальном аспекте, как ответственность человека перед обществом за результаты своего труда. И в нашей отечественной философии и педагогике долгое время базовым было определение ответственности, данное в словаре Д.Н. Ушакова: «Ответственность — положение, при котором лицо, выполняющее какую-нибудь работу, обязано дать полный отчет в своих действиях и принять на себя вину за все могущие возникнуть последствия в исходе порученного дела, в выполнении каких-нибудь обязанностей, обязательств». А в более современном «Философском энциклопедическом словаре» можно найти следующее определение: «Ответственность — философско-социологическое понятие, отражающее объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между личностью, коллективом, обществом, с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований» [4]. Но в любом случае моральная ответственность предполагает способность субъекта деятельности самостоятельно справляться с ней, управлять своими действиями и поступками.

Примечательно, что в течение длительного времени данное понятие рассматривалось как субъективное переживание последствий своего поступка и являлось своеобразной оценкой уже свершенного действия. И только с эпохи Нового времени некоторые философы стали связывать категорию моральной ответственности с ситуацией выбора. К числу их относятся Т. Гоббс, Дж. Эдвардс и другие. Но и до сих пор тенденция рассматривать чувство ответственности, как переживаемое, так сказать, «постфактум», осталась. Например, чисто субъективным качеством ответственность считает М. Вебер.

Очень убедительно охарактеризовал эту тенденцию Жан Пиаже, с именем которого в педагогике связана теория возрастных особенностей формирования чувства

ответственности. Он выделил две стадии морального развития личности и, соответственно, субъективного переживания чувства ответственности.

Первая стадия связана с феноменом «морального принуждения» и характеризуется не только оценкой поступков на основании мнения авторитетных взрослых, но и осознанием собственной ответственности уже после совершения действия. Для второй стадии характерно более осознанное поведение, ориентированное на требования общества, и принятие этих требований. Это, в свою очередь, приводит к переживанию ответственности как основания для совершения нравственного выбора [5].

В современной философии и этике понятие «ответственность» считается достаточно устоявшимся. Хотя в различных философских школах и направлениях имеются свои нюансы, но различия присутствуют лишь в отдельных частностях. Пожалуй, наиболее общим определением является, то, что дано в «Вестминстерском словаре теологических терминов»: моральная ответственность – это, «обладание способностью совершать выбор между правильными и неправильными действиями и, таким образом, быть ответственным за сделанный выбор» [6; с. 271].

В «Словаре философских терминов» под редакцией профессора В.Г. Кузнецова понятие моральной ответственности рассматривает детальнее, в него включается наряду с личностным еще и социальный аспект, как ответственность социальных общностей. «Нравственная ответственность — ответственность личности за свое поведение, с точки зрения моральности, а также ответственность социальных общностей (семья, род, клан, партия, учреждение, государство и т. п.) за существующие в них нравы и нравственные отношения» [7, с. 366].

Еще более конкретно эта категория определяется в «Российской педагогической энциклопедии» под редакцией В. В. Давыдова. Здесь нравственная ответственность рассматривается как «моральное качество личности и категория этики, отражающая, с одной стороны, способность человека отвечать за свои поступки, с другой — возможность для общества подвергать эти действия моральной оценке» [8].

С 60-х-70-х годов XX века представители различных гуманитарных областей знания стали более внимательно относиться к понятию «ответственность», выделяя его из совокупности разнообразных категорий этики. Современное развитие содержания этого понятия обусловлено целым рядом специфических факторов. К их числу относятся и тенденции глобализации, и роль экономических детерминант в развитии общества, и техногенный характер цивилизации.

Переворот, произошедший в понимании моральной ответственности, как важнейшего качества человека техноцивилизации, неслучаен. Быстрое и практически неконтролируемое развитие техники сделало возможным господство человека над природой, которое раньше считалось порождением фантазии. Это дало в руки человека не только власть, но и разрушительные силы. Мир пережил ряд глобальных катастроф, таких как взрыв атомной бомбы в Хиросиме, авария на Чернобыльской АЭС, авария на буровой платформе в Мексиканском заливе, катастрофа на АЭС Фукусима-1, произошедшая вследствие землетрясения, и многие другие.

Качественно новый подход к развитию этики в целом и пониманию категории ответственности в частности был сформулирован в трудах немецкого философа Ханса Ленка. Он показал, как техногенный характер цивилизации влияет на сознание человека, на его отношение к окружающему миру, себе и миру. Индустриальная форма развития общества исчерпала себя, и сегодня мы видим, как рождается и развивается цивилизация совершенно нового типа, построенная на поисках максимально щадящих средств воздействия на окружающую, в первую очередь, природную среду.

Эта новая цивилизация требует и нового отношения к миру, и новой морали, и нового понимания феномена нравственной ответственности. На первом плане в сознании как отдельного индивида, так и общества в целом должно стоять понимание ответственности за судьбу всей планеты, а не только отдельных социумов или даже человечества в целом.

«Техническое могущество человека теперь уже столь велико, что он превратился «в господина и владельца природы», как сказал некогда Рене Декарт... – пишет Ханс Ленк. – Однако вместе с могуществом и властью возрастает и ответственность; расширяющиеся же возможности действия и воздействия порождают и более высокие её формы. Человек ещё никогда не располагал столь мощной технической силой. Следствием же этого оказалось то, что человек никогда в истории не стоял перед необходимостью нести столь громадную ответственность, как сегодня» [9].

Ханс Ленк дает определение моральной ответственности, как выражения отношения человека к определенным нормам, путем оценивания предполагаемых результатов своих поступков. Наиболее полно свою теорию ответственности человека в техногенном мире Х. Ленк изложил в статье «Размышление о современной технике».

Важную роль в разработке современной «этики ответственности» сыграли труды сторонника концепции Х. Ленка философа Ханса Йонаса, по мнению которого, традиционная этика себя изжила, и требуется новый подход к нравственным проблемам. И основой новой этики, с его точки зрения, должна стать именно категория моральной ответственности.

В своем труде «Принцип ответственности. Опыт этики технологической цивилизации» Йонас говорит о необходимости формирования у каждого члена общества чувства ответственности за судьбу всего человечества и планеты Земля. Этот философ предложил расширить не только сферу ответственности, но и содержание самого понятия, утверждая, что необходимо формировать у человека потребность нести ответственность не перед кем-то, а за что-то, например, за будущее, за развитие цивилизации, за сохранение природных ресурсов и т. д. Это необычайно важно и значимо в педагогическом аспекте, и ставит перед педагогикой высшей школы задачу формирования у будущих специалистов особого чувства личной ответственности за свои профессиональные действия [10].

Х. Йонас четко разделил два типа ответственности: *ex post* – осознание последствий поступка уже после его свершения и понимание ответственности за них; и *rescaution responsibility* – «предупреждающая ответственность». Именно этот вид является более зрелым, «взрослым» и согласно теории Жана Пиаже. Перед обществом и, в первую очередь, перед педагогикой стоит задача формирования типа «предупреждающей ответственности», которая является очень важным нравственным мотивом, предохраняющим человека от свершения поступков, наносящих вред социуму и миру в целом.

Моральная ответственность, как особое состояние субъекта, связанное с ситуацией выбора, имеет и психологический аспект. «В психологии под ответственностью понимается осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью человека с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. Психологической предпосылкой ответственности является возможность выбора или сознательное предпочтение определенной линии поведения» [11]. Более того, решение проблемы повышения уровня моральной ответственности в рамках воспитательного процесса невозможно без знания психологических особенностей формирования личности и без понимания мотивации человеческого поведения на разных возрастных этапах.

Идеи Ж. Пиаже были развиты как зарубежными, так и отечественными психологами, в первую очередь, специализирующимися в области возрастной и педагогиче-

ской психологии, а также психологии личности. К ним можно отнести таких классиков отечественной психологической науки, как Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн.

Именно Л.С. Выготский одним из первых отечественных психологов обратил внимание на то, что стратегии поведения человека даже в детском возрасте определяется не извне, а изнутри. Поэтому важнейшую роль в развитии чувства моральной ответственности играет формирование самосознания и волевых качеств [12, с. 172]. С. Л. Рубинштейн также подчеркивал роль внутренней детерминации поведения человека [13].

И в настоящее время одной из ключевых особенностей психологического подхода к проблеме моральной ответственности является рассмотрение ее как важнейшей формы внутренней саморегуляции [14, с. 34].

Моральная ответственность, с точки зрения психологии, это и переживание субъекта, особый вид нравственного чувства, и осознанное поведение человека, и волевой акт выбора. Рациональный компонент основан на знании индивидом норм, принятых в обществе и понимании последствий своих поступков.

Эмоциональный компонент включает в себя сложную гамму чувств, переживаемых в связи с ситуацией выбора, собственными потребностями субъекта и ожиданиями окружающих. Нередко в этой гамме доминируют далеко не позитивные эмоции, такие как чувство вины, обиды, переживание фрустрации.

Немалое значение имеет и волевой компонент, связанный собственно с актом выбора определенной стратегии поведения и последующими действиями, требующими волевых усилий. Недаром именно развитие волевых качеств личности психологи считают важнейшим условием успешности процесса становления моральной ответственности.

Категория моральной ответственности в отечественной психологической науке разрабатывается также и в рамках психологии личности в связи с социально-психологической проблематикой. Ответственности, как одной из значимых личностных характеристик, уделяли внимание такие отечественные психологи, как А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, К. А. Абдулханова-Славская. Именно через осознание и ощущение ответственности личность коррелирует с социальным вектором, с теми нормами и требованиями, которое предъявляет ей общество. То есть моральная ответственность, по выражению Хайнца Хекгаузена, некий «психологический рубикон», который должен преодолеть человек [15]. Как пишет С.В. Быков, ответственность «представляет личностный интеграл способа самовыражения, типа активности «я», движущих сил ее активности и одновременно позиции, которую она занимает и осуществляет в жизни» [14, с. 67].

Следует отметить и еще один немаловажный момент, связанный с психологическим подходом к пониманию моральной ответственности и ее влиянию на психологию личности. Дело в том, что принятие ответственных решений, требующее немалых волевых усилий, может вызывать у человека тяжелые, травмирующие, с точки зрения психологии, чувства вины и невыполненного долга. «Люди чувствительны к тому, что является их собственным долгом, личной ответственностью и виной, без которой не существует ответственности. Призывы к ответственности часто воспринимаются как угрожающие в силу неотвратимости наказания, что вызывает дискомфорт» [12, с. 173].

Поэтому неделикатная, некорректная апелляция к ответственности человека может не только вызвать у него чувство вины, но и привести к состоянию фрустрации, которое нередко возникает в ситуации сложного выбора. Особенно это нежелательно в отношении детей и подростков, психика которых еще недостаточно устойчива, чтобы сопротивляться жестким внешним воздействиям, а жить с чувством вины тяжело даже взрослому человеку.

В современной психологии подчеркивается, что чувство ответственности может стать тяжелым грузом и причиной развития неврозов. А гипертрофированный уровень ответственности – одна из основных причин такого явления, как профессиональное выгорание [14, с. 112].

Но, так или иначе, в психологии явлению моральной ответственности придается большое значение как результату взаимодействия внешнего, социального фактора и внутреннего личностного.

Педагогический подход, ориентированный на процесс воспитания личности, складывался постепенно. В течение длительного времени понятие «моральная ответственность» разрабатывалось почти исключительно в сфере философии. Однако по мере развития общества и формирования интереса к проблемам воспитания, начинает развиваться и теоретическая педагогика, а вместе с ней и понимание значимости воспитания ответственности за нравственный выбор.

Пожалуй, первым, кто акцентировал внимание на необходимости воспитания нравственной и ответственной личности был чешский гуманист XVII века и основатель педагогики Ян-Амос Коменский. Именно педагогу, с его точки зрения, принадлежит главная роль в формировании чувства ответственности перед обществом [16]. А немецкий педагог А. Дистервег (1790–1866) большое внимание уделял нравственной ответственности учителя не только перед обществом, но и перед самим собой.

В нашей отечественной педагогике нравственному воспитанию, в том числе формированию ответственности, всегда уделялось большое внимание [17–21]. В.А. Сухомлинский считал, что нравственное начало должно быть основой становления личности, именно оно поможет человеку сделать правильный жизненный выбор [22].

Немало внимания проблеме ответственности человека перед коллективом, перед обществом в целом уделял А. С. Макаренко, в работах которого рассмотрены такие понятия. Как «принцип ответственности», «переживание ответственности», «ответственная зависимость» и т. д. Именно Макаренко одним из первых педагогов заговорил о важности коллективной ответственности за принятые решения, что в настоящее время имеет принципиальное значение [23, с. 25]. Этот подход А. С. Макаренко созвучен с современной теорией Х. Йонаса, подчеркивавшего, что необходимо у каждого члена общества формировать чувство ответственности за судьбу всей цивилизации, всей планеты Земля [10].

С появлением акмеологического направления в педагогике формирование моральной ответственности стало рассматриваться как важный этап становления зрелой личности. В этом плане представляют интерес работы доктора психологических наук Е.В. Селезневой, которая отмечает, что категория ответственности в рамках акмеологии рассматривается как «личностное качество, обеспечивающее субъектный контроль в сфере предметной деятельности и саморазвития за счёт идеального мысленного моделирования субъектом ответственной ситуации, её пределов и уровня сложности, а затем — её практического осуществления, и одновременно как показатель зрелости личности» [24].

В современной педагогике личность рассматривается как системное явление [25, 26, 27, 28], на развитие которого влияют взаимосвязанные и взаимозависимые факторы, такие как потребности, мотивы, цели, интересы. Эти факторы множественные и нередко они определяют противоположные векторы развития. От сознательного выбора человека во многом зависит не только его жизненный путь, но и те качества, которые станут системообразующими в его личности. «В контексте глобальных социальных контактов педагогические условия воспитания нравственной ответственности человека приобретают значимость в качестве механизма его выживания в современном мире. Такой социальный заказ нуждается

в педагогическом осмыслении и реализации, возможных при раскрытии общих тенденций и закономерностей педагогических условий воспитания нравственной ответственности индивида» [29].

Педагогический подход в исследовании процесса формирования моральной ответственности предполагает учет возрастных особенностей. И основной акцент в работах отечественных педагогов делался на нравственное воспитание младших школьников и подростков. Вопросам моральной ответственности и ее становления в детском возрасте посвящено много работ. Например, можно назвать исследования Е. А. Базалей [23], Г.И. Биушкина [22], Т.Н. Дегтяревой [29], Т.Г. Самойленко [30].

Но в последнее время с осознанием значимости нравственного выбора личности в современном обществе, сформировалось понимание необходимости повышения уровня моральной ответственности у студентов – будущих специалистов в различных областях. В связи с этим появляется много исследований в рамках педагогики высшей школы, например, работы В.В. Гальчика [31], Т. К. Грачевой [32], Е.В. Селезневой [24], О.Е. Фоминой [4].

Результаты этих исследований показывают, что готовность к нравственному выбору у современных студентов находится на низком или, в крайнем случае на среднем уровне.

Обозначенные в исследованиях современных педагогов высшей школы проблемы требуют своего анализа. Так как все более становится понятно, что выбор решения в сложных ситуациях должен основываться не только на экономических или политических выгодах, но и на понимании высокой моральной ответственности перед обществом и перед самим собой.

В работах современных педагогов мы можем найти не только основные вопросы, связанные с повышением моральной ответственности будущих специалистов, но и пути их решения. В частности, уделяется внимание необходимости увеличения доли гуманитарных дисциплин в структуре учебных планов, так как эти дисциплины формируют общую культуру специалистов, в том числе значимые нравственные ценности, принципы и идеалы. Только в рамках гуманитарных дисциплин могут ставиться проблемы нравственного выбора и моральной ответственности.

Не менее важно и использование в образовательном процессе новых педагогических технологий, которые помогают развивать у студентов творческое мышление, учат их принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность за них.

Самостоятельность и ответственность – это два базовых фундаментальных качества, которые отличают не только высококвалифицированного специалиста, но и развитую личность, как полноценного члена общества. И задача современной педагогики, обобщить весь опыт, накопленный гуманитарными науками в деле осмысления понятия «моральная ответственность», и разработать действенные методы по формированию и развитию этого важнейшего личностного качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // История педагогики в России. М., 1999. 485 с.
2. Бубер М. Диалог // Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. С. 93–124.
3. Туманов А. А. Свобода воли и моральный закон в критической философии И. Канта // Вестник МГТУ. 2008. Т. 11. №4. С. 694–704.
4. Фомина О.Е. Духовно-нравственное воспитание личности студентов в системе высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5.
5. Российская педагогическая энциклопедия. Под ред. В. В. Давыдова – М.: «Большая российская энциклопедия», 1993. – URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.html>

6. Мак-Ким Дональд К. Вестминстерский словарь теологических терминов. М.: Республика, 2004. 503 с.
7. Кузнецов В. Г. Словарь философских терминов (научная редакция профессора В. Г. Кузнецова). М.: ИНФРА-М, 2013. 730 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия. Под ред. В. В. Давыдова. М.: «Большая российская энциклопедия», 1993. URL: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.html>
9. Ханс Ленк. Размышления о современной технике. Перевод на русский язык: В. Г. Горохов. М., 1996. [Пугачева Н. П. Человек, жизнь и природа в экологической этике Ханса Йонаса // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 23. С. 56–62.
10. Кашапова Г. И. Ответственность как социально-психологический феномен и уровни ее развития // Казанский педагогический журнал. 2012. № 1. С. 110-116. URL: <https://socionet.ru/publication.xml?h=spz:cyberleninka:4925:15456911>
11. Горянина В.А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
12. Дементий Л. И. Проблема ответственности в научном наследии С. Л. Рубинштейна и ее развитие в концепции ответственности личности как свойства субъекта жизнедеятельности // Российская академия наук. Психология человека в современном мире. 2009. URL: https://медпортал.com/akmeologiya_770/problema-otvetstvennosti-nauchnom-nasledii-38715.html
13. Быков С. В. Проблемы психологии ответственности личности: Монография / Под ред. д-ра психол., наук, проф. Г. В. Аكوпова. / С.В. Быков. Тольятти: Волжский ун-т им. В. Н. Татищева, 2004. 213 с.
14. Хекхаузен Хайнц. Мотивация и деятельность. 2-е изд. М.: Смысл, 2003. 860 с.
15. Коменский Ян Амос. Учитель учителей: Избранное. М.: Карапуз, 2008. 286 с.
16. Трубина Н.А. Нравственное воспитание и мировоззрение школьников // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 48-50.
17. Пупков С.В. Нравственное воспитание студентов в культурно-образовательном пространстве вуза // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 211-216.
18. Позднякова О.К. Возможности учебной дисциплины «Введение в педагогическую деятельность» в нравственном воспитании студентов - будущих учителей // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2 (11). С. 46-52.
19. Тахохов Б.А. Духовно-нравственное воспитание - актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 207-210.
20. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Жизнь на основе золотого правила нравственности как идея нравственного воспитания учащихся // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 210-214.
21. Биушкин Г.И. Педагогические условия воспитания нравственной ответственности у подростков в дополнительном образовании детей (в свете идей В.А.Сухомлинского) // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2007. №2. С. 23-27.
22. Базалей Е. А. Педагогические условия нравственного воспитания старшеклассников по системе А.С. Макаренко // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М. 2014. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-nravstvennogo-vozpitanija-starsheklassnikov-po-sisteme-a-s-makarenko>
23. Селезнева Е.В. Особенность ответственного поведения у студентов // Акмеология. 2017. № 1. С. 18-22.
24. Горбунова О.В. Социальная зрелость и черты характера личности // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 54-57.
25. Коновальчук В.И. К вопросу творческого развития личности // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1(22)
26. Парменов А.А. О проблемах социализации и морального выбора личности в современном обществе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 35-39.
27. Никашина Н.А. Базовые ценности как фактор самореализации личности людей с ограниченным зрением // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 27-29.
28. Дегтярева Т. Н. Ситуация нравственного выбора как средство воспитания нравственной ответственности старшего подростка: дис. ... канд. пед. наук. Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, 2014. 206 с. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/situacija-nravstvennogo-vybora-kak-sredstvo-vozpitanija-nravstvennoj.html>
29. Самойленко Т. Г. Воспитание ответственности у младших школьников в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Пермский государственный педагогический университет, Пермь, 1998. 200 с. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/vozpitanie-otvetstvennosti-u-mladshih-shkolnikov-v-uchebno-vozpitatelnom-processe.html>
30. Гальчик В.В., Куприянова А.А. Изучение уровня морально-этической ответственности у студентов // Международный студенческий научный вестник. 2015. №5. С. 286.
31. Грачева Т.К. Педагогическое проектирование нравственного воспитания будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: методическое пособие. Челябинск, 2009.

Статья поступила в редакцию 23.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 371.8

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

© 2018

Андрienко Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры психологии и педагогики

*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Аннотация. Важным фактором при выборе будущей профессии является умение школьника правильно оценивать свои качества, особенности и способности. Самооценочная информация позволяет ему соотнести свои возможности с требованиями профессиональной деятельности. Поэтому проблема влияния самооценки учащихся старших классов на профессиональное самоопределение представляет интерес. Профессиональное самоопределение – это длительный процесс, занимающий большую часть жизни человека, его ядром является осознанный выбор профессии, учитывающий особенности, возможности личности, а также требования профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Самоопределившаяся личность – это субъект, осознавший, что он хочет, что он есть, что он может, что от него хочет или ждет общество. В статье представлены результаты исследования профессионального самоопределения учащихся десятых классов, раскрывающие их профессиональную направленность и сферу профессиональных интересов, некоторые аспекты, связанные с выбором профессии (осознанность, мотивы, информированность др.), отражены результаты диагностики уровня самооценки школьников. У юношей и девушек с низкой самооценкой наблюдается низкий уровень профессионального самоопределения; для старшеклассников со средней и завышенной самооценкой характерны средний и высокий уровни профессионального самоопределения. Выявлена взаимосвязь уровня самооценки и профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: самоопределение личности, профессиональное самоопределение, самооценка личности, выбор профессии, профориентация.

TO THE QUESTION OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS WITH A DIFFERENT LEVEL OF SELF-ASSESSMENT

© 2018

Andrienko Oksana Aleksandrovna, PhD, senior lecturer in psychology and pedagogics

*Orenburg State University, Branch in Orsk
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15A, e-mail: andrienko-oa@mail.ru)*

Abstract. An important factor in choosing a future profession is the ability of the student to correctly assess their qualities, characteristics and abilities. Self-evaluation information allows him to relate his capabilities to the requirements of professional activity. Therefore, the problem of the influence of the self-esteem of pupils of the upper grades on professional self-determination is of interest. Professional self-determination is a long process, occupying most of human life, its core is the conscious choice of a profession, taking into account the characteristics, personal capabilities, as well as the requirements of professional activity and socio-economic conditions. A self-determined person is a person who realizes that he wants that he is, that he can, what society wants or expects from him. The article presents the results of the study of professional self-determination of students of tenth classes, revealing their professional orientation and sphere of professional interests, some aspects related to the choice of profession (consciousness, motives, awareness, etc.), the results of diagnosing the level of self-esteem of schoolchildren are reflected. Young men and women with low self-esteem have a low level of professional self-determination. For high school students with medium and high self-esteem, middle and high levels of professional self-determination are characteristic. The interrelation between the level of self-esteem and professional self-determination of high school students has been revealed.

Keywords: self-determination of a person, professional self-determination, self-esteem of the individual, choice of profession, vocational guidance

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. При выборе профессии самооценка личности имеет большое значение. Для профессионального самоопределения важно правильное, адекватное соотношение внутренних психологических факторов с требованиями специальности, совпадение самооценки профессиональной пригодности и профессионального намерения [1].

Проблема влияния уровня самооценки и представления о себе старшеклассников на профессиональное самоопределение является недостаточно разработанной и вызывает интерес для экспериментального изучения.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Понятие «самоопределение личности» трактуется как сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях [2; 3].

По мнению В.Ф. Сафина и Г.П. Никова, самоопределившаяся личность – это субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет или ждет коллектив, общество [4].

В психолого-педагогической литературе представлены различные виды самоопределения: личностное, со-

циальное, профессиональное и др.

В свете нашего исследования наибольший интерес представляет профессиональное самоопределение.

Вопросы профессионального самоопределения молодежи в своих работах рассматривали С.Я. Батышев [5], Э.Ф. Зеер [6; 7], Е.А. Климов [8], Н.С. Пряжников [9] и др. [10-14].

Профессиональное самоопределение – это 1) процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей [15]; 2) состояние готовности выпускников к реальному и осознанному выбору профессии [16]; 3) одна из форм личностного самоопределения, характеризующаяся как процесс поиска и приобретения профессии, осуществляемого в результате анализа своих способностей, возможностей в соотношении с требованиями профессии [17].

Таким образом, под профессиональным самоопределением понимается, во-первых, акт, момент выбора профессии; во-вторых, длительный процесс, занимающий большую часть жизни индивида.

Разделяя точку зрения Э.Ф. Зеера, мы считаем, что профессиональное самоопределение проявляется в избирательном отношении личности к миру профессий и осуществляется в течение всей профессиональной жизни, актуализируясь в связи с различными событиями

(окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и т.д.). Ядро профессионального самоопределения – осознанный выбор профессии, учитывающий особенности, возможности личности, а также требования профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

Отметим, что в профессиональном самоопределении личности самооценка играет достаточно важную роль. Она определяется как компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств [2].

Именно самооценка личности влияет на взаимоотношения человека с другими людьми, его требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Также она тесно связана с уровнем притязаний, целями, которые человек перед собой ставит. Адекватная самооценка позволяет человеку правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих; неадекватная (завышенная или заниженная) деформирует внутренний мир личности, искажает ее мотивационную и эмоционально-волевую сферы и тем самым препятствует гармоничному развитию [18].

Вопросам соотношения самооценки и профессионального самоопределения юношей и девушек посвящены работы А.А. Абрамян [18], Я.М. Ахметовой, Л.К. Мухаметзяновой, Р.Р. Хизбуллиной [19], О.А. Боталовой [20], Н.В. Волынкиной [21], Н.М. Ноговицыной, М.Н. Константинова [22], И.Л. Мирошниченко [23], М.Б. Хакимовой [1] и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью нашего исследования явилось изучение профессионального самоопределения и уровня самооценки старшеклассников.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что между уровнем самооценки и профессиональным самоопределением старшеклассников существует взаимосвязь.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Работа проводилась на базе школ г.Орска. В исследовании приняли участие учащиеся 10-х классов в количестве 200 человек.

При рассмотрении особенностей профессионального самоопределения учащихся старших классов внимание было обращено на осознанность юношами и девушками выбора профессии, его мотивы, профессиональную направленность и сферу интересов десятиклассников, их информированность о рынке труда и учреждениях профессионального образования.

Для изучения уровня профессионального самоопределения и самооценки школьников использовались методики: «Диагностика профессиональных намерений учащихся» (автор Э.Ф. Зеер) [7], «Дифференциально-диагностический опросник» (автор Е.А. Климов) [24], «Самооценка личности» (автор С.А. Будасси) [25], анкетирование.

В результате проведения анкетирования и методики Э.Ф. Зеера было выявлено, что 41% юношей и девушек четко определились с выбором профессии, осуществив его в девятом классе, как самостоятельно (23%), так и под влиянием родителей (18%), еще сомневаются в выборе, думают над ним 46,5% опрошенных. Часть исследуемых школьников (12,5%) намерены осуществить выбор профессии после сдачи ЕГЭ. Наши опросы первокурсников показывают, что зачастую выбор вуза, факультета, направления подготовки осуществляется методом подбора под сдаваемые экзамены и их результаты.

При выборе профессии наиболее значимым стало представление о ее высоком социальном статусе, возможности хорошо зарабатывать, а также интерес и творчество в работе.

Результаты анкетирования показали, что среди юношей и девушек особой популярностью пользуются такие направления подготовки как: дизайн, землеустройство и кадастры, машиностроение, авиастроение, информатика и вычислительная техника, экология и природопользование, таможенное дело, управление персоналом, журналистика, экономика, торговое дело, электроника, телеэнергетика, психолого-педагогическое образование и др.

18% школьников не задумывались о положении на рынке труда города и не знакомы с ним, не знает о наиболее востребованных профессиях в регионе. Основным источником информации при выборе профессии являются сеть Интернет, родители, учреждения профессионального образования, школа. 64% учащихся знает, где можно получить подготовку по избранной профессии. Более половины (58%) испытуемых представляют условия работы по желаемой профессии, 27% школьников отмечают у себя наличие профессионально важных качеств.

Опрос школьников показал, что 33,5% респондентов интересуется естественно-научная область деятельности (математика, физика, химия, биология, медицина, геология); 25% – общественно-научная (история, философия, экономика, право); 29,5% – гуманитарная (литература, журналистика, лингвистика, педагогика, психология); определенные интересы отсутствуют у 12% юношей и девушек.

Исследуя профессиональную направленность с помощью методики Е.А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник», была выявлена направленность старшеклассников на профессии типа «Человек-природа» (14%), «Человек-знаковая система» (16%), «Человек-человек» (28%), «Человек-техника» (22%) и «Человек-художественный образ» (22%).

Можно сказать, что школьники ориентируются на деятельность, связанную: 1) с общением с людьми, помощью им; 2) с разработкой и обслуживанием машин и механизмов; с творчеством – музыкой, рисованием, драматургией и т.д.; 3) с работой с документами, числами, электронными базами данных; 4) с изучением и охраной природы. Наши наблюдения показывают, что за последние годы понизился процент учащихся с направленностью на профессии типа «Человек-человек» и увеличилось число старшеклассников с направленностью на профессии типа «Человек-техника».

Итак, обобщив полученные результаты, можно сделать вывод, что у 41% испытуемых высокий уровень профессионального самоопределения, т.е. они четко определились с тем, чем будут заниматься после окончания школы, информированы о рынке труда и учреждениях профессионального образования, имеют представление об условиях работы, о качествах, которыми должен обладать специалист.

Для учащихся со средним уровнем (46,5%) свойственно то, что они еще не окончательно определились с выбором, имеют нечеткое представление о том, где можно получить подготовку по избранной профессии и об условиях предстоящей работы.

Старшеклассников с низким уровнем профессионального самоопределения (12,5%) характеризует то, что они не определились с родом занятий после окончания школы (продолжить обучение в вузе, поступить в учреждение среднего профессионального образования или работать). Данным учащимся в осуществлении профессионального выбора мешают отсутствие устойчивого интереса к чему-либо, плохая информированность о профессиях и образовательных учреждениях, осуществляющих данную подготовку, некоторая неуверенность в себе. Заметим, что исследование проводилось в десятых классах, и у школьников еще есть немного времени, чтобы внести коррективы в личный профессиональный план и подумать над выбором.

После изучения самооценки юношей и девушек

было выявлено следующее: 39% учащихся имеют завышенную самооценку, свидетельствующую о некоторой переоценке ими своих сил, способностей, личностных качеств. Они слишком уверены в себе, что может создавать условия для невыполнения принятых на себя задач и целей, формировать искаженный уровень притязаний – уровень трудности задания, который человек обязуется достичь. Завышенная самооценка обнаруживается в преувеличении своих способностей, юноша готов верить, что в любой работе он будет на высоте положения.

У 37% школьников средний уровень самооценки, т.е. они правильно оценивают свои силы, способности, личностные качества, что создает позитивные условия для соотношения своих возможностей с задачами разной трудности.

17% юношей и девушек имеют заниженную самооценку, они недооценивают себя, свои силы, способности, личностные качества, проявляют неуверенность в себе, отказываются от инициативы, проявляют безразличие. У данных десятиклассников формируется искаженный уровень притязаний. Заниженная самооценка неблагоприятно действует на них: они ограничивают свои достижения, считают, что «недостаточно способны».

После сопоставления полученных данных выявлено следующее: у школьников с низкой самооценкой наблюдается низкий уровень профессионального самоопределения, для юношей и девушек со средней и завышенной самооценкой характерны средний и высокий уровни самоопределения. Для проверки достоверности гипотезы нами использовался коэффициент корреляции Пирсона. Полученные данные говорят о наличии значимой положительной связи между уровнями самооценки и профессиональным самоопределением старшеклассников (уровень значимости $p < 0,05$).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Взаимосвязь между уровнем самооценки и профессиональным самоопределением старшеклассников существует: чем выше уровень самооценки школьников, тем выше уровень их профессионального самоопределения, и наоборот. Вооружение юношей и девушек необходимым объемом профориентационных знаний, активизация их интереса к самопознанию, формирование адекватной самооценки – это условия успешного самоопределения школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хакимова М.Б. Роль самооценки в профессиональном самоопределении подростков // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б.Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2017. №1. С. 203 – 207.
2. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 512 с.
3. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Мн.: Харвест, 1998. 800 с.
4. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. 1984. №4. С. 65 – 69.
5. Профессиональная педагогика / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. М.: Изд-во Эгвес, 2009. 456 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М: Академический проект, 2006. 336 с.
7. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика. М.: Академический проспект: Фонд «Мир», 2008. 192 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
9. Пряжников Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация. М.: Академия, 2007. 496 с.
10. Иванова Т.Н. Профессиональное самоопределение выпускников школ как фактор эффективного дальнейшего обучения в системе среднего профессионального и высшего образования // Карельский научный

журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 100-102.

11. Карпова О.Л., Найн А.Я. Развитие профессионального самоопределения студента на основе смыслообразовательной деятельности // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 230-233.

12. Прокофьев О.В., Семочкина И.Ю. Факторы социально-экономического развития и рынка труда: оценка состояния, взаимосвязи, воздействие на профессиональное самоопределение выпускников // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 229-236.

13. Юрьева И.А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 95-98.

14. Дмитриева Е.Ю., Полуянова Л.А. Возможности открытого пространства воспитательной системы вуза в формировании профессионального самоопределения студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 305-308.

15. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Инфра-М, 2002. 312 с.

16. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. М.: Проспект, 2013. 488 с.

17. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/

18. Абрамян А.А. Влияние самооценки студентов на профессиональное самоопределение // Современная педагогика. 2015. №6. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/06/4371>

19. Ахметова Я.М., Мухаметзянова Л.К., Хизбуллина Р.Р. Профессиональное самоопределение и самооценка молодежи региона // Регионология. 2015. №4. С. 139 – 147.

20. Боталова О.А. Особенности профессионального самоопределения у старших школьников с различным уровнем самооценки // Новая наука: теоретический и практический взгляд. 2016. №2 – 3 С. 62 – 65.

21. Волынкина Н.В. Оценка личностных качеств школьника в аспекте самоопределения // Гуманитарные исследования. 2012. №1. С. 179 – 183.

22. Ноговицына Н. М., Константинов М. Н. Роль самооценки в профессиональном самоопределении учащихся старших классов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 26. С. 321 – 325. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95349.htm>.

23. Мирошниченко И.Л. Роль самооценки в профессиональном самоопределении учащихся // Педагогика и современность. 2016. №1. С. 67 – 71.

24. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. Н.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2000. 560 с.

25. Корчуганова И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска. / Под науч. ред. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2006. 172 с.

Статья поступила в редакцию 01.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 379.8

СОЦИАЛЬНЫЕ МЕДИА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА И ТУРИЗМА

© 2018

Апанасюк Лариса Ахунжановна, доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры туризма и гостеприимства экономического факультета
Бодня Александр Александрович, студент магистратуры кафедры
туризма и гостеприимства

*Российский государственный социальный университет
(129226, Москва, ул. В. Пика, д.4, стр.1; e-mail: alexanderbodnya@gmail.com)*

Аннотация. *Цель:* определить значимость социальных медиа как инструмента продвижения турпродуктов и услуг на рынке гостеприимства и туризма. *Методы:* применение сравнительного анализа, а также методов анализа и синтеза позволило подробно изучить сущность и особенности социальных медиа, в том числе как инновационного механизма выстраивания двусторонних коммуникаций между основными субъектами сферы гостеприимства и туризма, как эффективного средства представления турпредприятия в Интернет-среде. *Результаты:* в статье представлены точки зрения на социальные медиа и их отличия от социальных сетей, а также существующие виды социальных медиа. Авторы приводят разные точки зрения на видение сущности социальных медиа в отечественной и зарубежной исследовательской среде. Также в статье обозначена роль социальных медиа как инновационного инструмента в продвижении турпродуктов и туруслуг. В результате анализа сделаны вывод о значимости и необходимости дальнейшего изучения особенностей социальных медиа и их применения в туризме. *Научная новизна:* показана роль социальных медиа в деятельности предприятий индустрии гостеприимства и туризма, которая заключается в том числе и в отношении повышения результативности работы, четкой ориентации на целевые сегменты; выявлена необходимость и востребованность использования социальных медиа потребителями туруслуг. *Практическая значимость:* основные выводы и положения статьи могут быть использованы для дальнейшего изучения сущности социальных медиа и их места в продвижении турпредприятий.

Ключевые слова: социальные медиа, социальные сети, маркетинговые коммуникации, продвижение, туризм, индустрия гостеприимства и туризма, инновации в туризме.

SOCIAL MEDIA AS INNOVATIVE PROMOTION TOOL OF ENTERPRISES OF HOSPITALITY AND TOURISM INDUSTRY

© 2018

Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor
of the Department of Tourism and Hospitality, Faculty of Economics
Bodnya Alexander Aleksandrovich, Master Student, the Department
of Tourism and Hospitality
Russian State Social University

(129226, Russia, Moscow, V. Peak st., 4, build 1; e-mail: alexanderbodnya@gmail.com)

Abstract. *Purpose:* to determine the importance of social media as a tool for promoting tourism products and services in the hospitality and tourism market. *Methods:* the application of comparative analysis, as well as methods of analysis and synthesis, allowed to study in detail the nature and features of social media, including as an innovative mechanism for building two-way communications between the main subjects of hospitality and tourism as an effective means of representing the tourism company in the Internet community. *Results:* the article presents views on social media and their differences from social networks, as well as existing types of social media. The authors give different points of view on the vision of the essence of social media in the domestic and foreign research environment. Also, the article outlines role of social media as an innovative tool in promoting tourism products and services. As a result of the analysis, a conclusion was made about the importance and necessity of further studying the features of social media and their application in tourism. *Scientific novelty:* the role of social media in the activities of the hospitality and tourism industry is shown, including in terms of improving performance, clearly targeting the target segments; the necessity and demand for the use of social media by consumers of tourist services was revealed. *Practical significance:* the main conclusions and provisions of the article can be used to further study the nature of social media and their place in the promotion of tourist enterprises.

Keywords: social media, social network, marketing communications, promotion, tourism, hospitality and tourism industry, tourism innovation.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях активного развития информационного пространства, телекоммуникационных технологий как в обиходе, так и в научной литературе появляются новые термины, понятия и обозначения. Сегодня пристальное внимание специалистов разных областей уделяется такому понятию как «социальные медиа» – понятию, которое не имеет однозначного определения и понимания как зарубежными, так и отечественными учеными и исследователями данной сферы деятельности. Социальные медиа являются частью интерактивных средств массовой информации, одним из каналов коммуникации как отдельных пользователей (физических лиц), так и целых корпораций и компаний (юридических лиц).

Стоит обозначить, что зачастую такие понятия как «социальные медиа» и «социальные сети» используются как синонимы, отождествляющие и подменяющие друг друга. То же можно сказать и о маркетинге в социальных сетях и социальных медиа. Но маркетинг в социальных медиа – понятие более обширное, чем маркетинг в

социальных сетях.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор. Если говорить в целом о точках зрения на социальные медиа, то четко прослеживаются противоположные взгляды отечественных и зарубежных авторов. Так, отечественный ученые и специалисты зачастую понятие «социальные медиа» отождествляют с понятием «социальные сети», что является не вполне точным [1, с.38]. Большинство отечественных исследователей считают, что построение сообществ в Интернете – цель любой социальной сети, объединяющих людей в зависимости от их интересов и близких видов деятельности, и, соответственно, именно социальные сети выступают базовой и основополагающей характеристикой социальных медиа [2; 3]. На практике природу социальных медиа упрощают, тем самым ограничивая их перспективы и возможности. Чаще происходит подмена понятий: в рамках одной и той же работы могут быть использованы «социальные медиа» и «социальные сети» как синонимы.

Несмотря на существующие стереотипы российские исследователи начинают проводить более глубокий анализ понятия «социальные медиа», что позволяет говорить о положительных тенденциях в развитии взглядов на данную проблему и отходе от простой подмены понятий «социальные медиа» и «социальные сети». Так, например, с точки зрения В.М. Сазанова под социальными медиа понимается «множество агентов, которые вступают во взаимодействие друг с другом» [4, с.10]. В связи с этим социальные медиа трактуются не только как канал коммуникации, но и как сообщества человеческого общения.

В отличие от российских ученых зарубежные специалисты относят к социальным медиа многообразие интернет-платформ, как и в социальных сетях, что придает социальным медиа самостоятельный статус. Лон Сафко и Дэвид Брэйк говорят о том, что многие люди путают понятия социальных медиа (social media, SM) и социальных сетей, используя эти термины как взаимозаменяемые: «Социальные сети являются категорией социальных медиа» [5, с.21].

Зарубежное понимание социальных медиа зиждется на теории, связанной с новыми технологиями. Так Пол Гиллен дает следующее определение социальным медиа: «многозначный термин, который объединяет различные онлайн технологии, позволяющие пользователям общаться и взаимодействовать между собой» [6, с.67-70]. По мнению данного автора, пользователи социальных медиа и являются отличительной чертой медиа.

Профессоры Высшей школы коммерции (ESCP Europe) М. Хенлейн и А.М. Каплан под социальными медиа понимают «неуклонно растущую и развивающуюся коллекцию онлайн инструментов, платформ и приложений, которые позволяют всем нам взаимодействовать и обмениваться информацией» [1, с.32]. Также под социальными медиа понимается «любой интернет-сервис, позволяющий пользователям объединяться в сообщество по интересам, общаться между собой, публиковать собственный контент и обмениваться им» [7, с.47].

Социальные медиа – это интерактивные способы передачи информации, канал и средство коммуникации, где главными субъектами являются сами пользователи, которые не только генерируют контент, обмениваются им, но и создают тесные социальные связи [8]. Как отмечает Л.П. Шестеркина, «социальные медиа стали полноценным социальным институтом современного общества, и их основными характеристиками являются доступные интерактивные коммуникации; непосредственное участие пользователей в генерации и ретрансляции медийного контента; высокая степень вовлеченности пользователей в процесс интерактивной коммуникации; максимальная скорость обратной связи между пользователями; персонализация пользователя» [9, с.110].

Формирование целей статьи. Авторами предпринята попытка определения значимости социальных медиа как инструмента продвижения турпродуктов и услуг на рынке гостеприимства и туризма.

Изложение основного материала исследования. Социальные медиа относятся к новому виду онлайн-СМИ, где любой пользователь Интернета может стать участником процесса создания, хранения и распространения информации для широкой общественности. Социальные медиа создают интерактивную среду, в которой пользователи вступают во взаимодействие друг с другом, выстраивая разного рода коммуникации для обмена информацией, и предполагают двустороннюю связь пользователей, которые имеют возможность создания собственного медиаконтента [10]. Социальные медиа – эффективный инструмент выстраивания коммуникаций между разными группами потребителей и пользователей, схожих по тем или иным признакам, потребностям и интересам [11;12;13]. С точки зрения бизнеса социальные медиа являются оптимальным средством в

условиях интеграции и глобализации, способствующим продвигать бизнес, формировать лояльных клиентов при небольших затратах.

Чаще всего к социальным медиа относят: социальные сети (к примеру, MySpace, Facebook, Одноклассники.ru, ВКонтакте, LinkedIn), блоги (к примеру, Blogger, LiveJournal) и микроблоги (к примеру, Twitter), форумы, сайты отзывов (к примеру, Irecommend.ru, Otzyv.ru), фотохостинги (к примеру, Picasa, Flickr) и видеохостинги (к примеру, YouTube) и другие.

Все социальные медиа обладают определенными свойствами, которые определяют их особенности и специфику. Прежде всего это интерактивность, как возможность общения между пользователями и обмена разного рода контентом, что есть основа составляющей развития информационного общества и показатель, характеризующий быстроту выхода на связь одного пользователя с другим. Помимо этого социальные медиа обладают свойствами коммуникативности, мобильности, доступности, универсальности.

Особое место в перечне инновационных инструментов продвижения турпродуктов и услуг занимает SMM-маркетинг, который основан на использовании разного рода социальных медиа. «Уже ни у кого не вызывает сомнений то, что использование возможностей социальных медиа и социальных сетей для продвижения компаний является эффективной и перспективной стратегией» [14, с. 41].

Маркетинг в социальных медиа (Social Media Marketing, SMM) можно трактовать как наиболее интересный в плане перспективы способ продвижения товаров и услуг при помощи сервисов мгновенных сообщений, блогосферы, социальных сетей и форумов, то есть всех социальных медиа-каналов, доступных на сегодняшний день. SMM – это мощный и эффективный инструмент управления репутацией компании, формирования лояльности потребителей к брендам и решения других задач развития бизнеса. «SMM рассматривается как комплекс различных мер, способствующий продвижению компаний, решений, бизнес задач и так далее при помощи вовлекаемых в данный процесс социальных медиа» [15, с.2].

Социальные медиа выступают платформами обмена информацией и общения. «По различным оценкам, почти 25% жителей планеты в настоящее время используют социальные медиа, а к 2017 г. число пользователей социальных медиа должно возрасти до 2,33 млрд» [14, с.45]. Информация, доступная в социальных медиа, часто является решающей при принятии разного рода решений: что и где покупать, куда пойти и поехать. Как отмечают М.С. Голев и Л.В. Хорева, «более 50% пользователей Facebook заявили, что их планы поездок были сформированы после просмотра фотографий о путешествиях друзей, размещенных в сети; 52% путешественников, которые уже наметили планы отдыха, изменили какую-то часть своего плана после просмотра социальных медиа: 33% поменяли намеченный отель, 10% поменяли курорт, 7% изменили дестинацию в целом, 5% поменяли авиакомпанию» [14, с.45].

Сущность SMM заключается в формировании общественного мнения с целью коммерческого успеха по продвижению турпродукта посредством выстраивания коммуникационных связей с целевыми аудиториями. На практике популярность и эффективность SMM-маркетинга связаны с преимуществами, которые обеспечивают социальные медиа. «Социальные медиа создали прекрасную техническую и эмоциональную возможность для поддержания отношений с потенциальными туристами, поддерживая достаточный уровень доверия между ними. Социальные медиа позволяют выстроить на основе представленного в сети опыта «фрагмент коллективной туристской картины мира», что дает возможность потенциальному туристу представить образ, «портрет» дестинации, решение о посещении которой

человек готов принять, отталкиваясь от отзывов и комментариев людей, там уже побывавших» [14, с.43-44].

Если говорить в целом об использовании социальных медиа в продвижении турпродуктов, то именно социальные медиа дают возможность турпредприятию управлять мнениями и рекомендациями целевой аудитории, формировать группы лояльных потребителей, усиливать известность бренда, увеличивать продажи и реализовывать таргетированную рекламу. «Социальные сети позволяют формировать комьюнити, повышать лояльность клиентов к турпредприятию или к конкретному турпродукту, позволяют создавать адресную рассылку и применять тем самым принцип таргетирования в маркетинге туруслуг, а также обеспечивают широкий охват аудитории с положительным имиджем (посредством постов и лайков)» [16, с. 16].

С точки зрения М.С. Голева и Л.В. Хоревой, «в индустрии туризма, немаловажную роль играют специальные Интернет-платформы обмена туристскими впечатлениями и комментариями, такие как «wanderfly.com (помогает составить план путешествий на основе анализа интересов и возможностей туриста), tripwolf.com (путеводитель по дестинациям всего мира), tripit.com (помогает в составлении подробного плана отпуска) и другие серверы, аккумулирующие он-лайн контент о туристских услугах по всему миру» [14, с.44]. Сегодня такие «сервисы социальных рекомендаций» являются очень важным информационным ресурсом в области туризма. К примеру, на сайте одного из самых крупных ресурсов TripAdvisor, работающего в сорока пяти странах мира и управляющего двадцатью четырьмя сайтами самых крупных туристских медийных брендов, находится более 320 млн. отзывов о почти пяти миллионов туристских объектов.

С.А. Демьяненко выделил несколько инструментов SMM, которые, с его точки зрения, наиболее активно используются в индустрии гостеприимства и туризма: создание и продвижение тематических сообщений и контента в узкотематических социальных сетях, создание собственных хэштегов, проведение вебинаров и интерактивного консалтинга в Skype, создание и распространение виджетов и промо-приложений. Подобные инструменты позволяют успешно интегрировать SMM-маркетинг в общую маркетинговую стратегию турфирмы [17, с.6].

Среди инновационных и малозатратных методов продвижения с использованием социальных медиа лидером считается продвижение в социальных сетях [18, с.49], которые сегодня являются неотъемлемым элементом коммуникации огромного количества людей. Так, к примеру, к 2017 году число пользователей «ВКонтакте» – более 410 млн человек, участников социальной сети Facebook – 1,7 млрд человек, Instagram – более 500 млн человек [19, с. 3].

Что касается России – наиболее популярными являются сети «ВКонтакте» и «Одноклассники», в то время как в большей части остального мира – Facebook, Google+, Twitter и Foursquare. Если говорить о туристской индустрии и о гостиничном бизнесе, то самой популярной сетью среди отельеров является Facebook. По данным одного из ведущих поставщиков услуг электронной коммерции для отелей TravelClick, им пользуется 65% отельеров, в то время как 20% гостиничных объектов используют сеть Twitter, 10% – Groupon и другие сервисы коллективных скидок, 8% – геосервис FourSquare [20, с. 96].

Популярность Facebook объясняется преимуществами, которые данная сеть предоставляет в виде инструмента продвижения: оценка эффективности рекламных кампаний и наличие более направленных и точных таргетингов. В свою очередь сеть «ВКонтакте» также предоставляет широкие возможности по таргетированию: кроме базовых критериев таких, как география, демография, образование и др., выделяется важный для

туристов критерий – «Путешествия». «ВКонтакте» вычисляет пользователей, выезжавших из России более двух раз в год и поэтому изменивших свой IP-адрес на заграничный более двух раз в год, и показывает рекламные объявления специально этой аудитории.

Стоит отметить и такой подвид социальных медиа как видео- и аудиохостинг YouTube. Вахед Э.А.М. Абдель считает, что данный ресурс позволяет размещать и передавать информацию о том или ином городе, культуре, истории, природе, экологии. «С каждым днем YouTube становится информационным центром для современного туриста. Поэтому мы можем с уверенностью заявить, что инновации в туризме в рамках сайта YouTube становятся новой площадкой для реализации проектов продвижения туристической индустрии, информационный центр, расширяющий сознание о культуре туризма» [21, с.61].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В целом, продвижение в сети Интернет позволяет целенаправленно воздействовать на различные группы потребителей и максимально удовлетворять их потребности за счет адресности и таргетирования при минимальных затратах. Новые социальные медиа в состоянии обеспечивать более дешевые способы продвижения и поэтому могут предложить большое количество новых возможностей для привлечения потенциальных клиентов. Современные туристы отдают предпочтение персонализации услуг и заинтересованы не в отдыхе, как таковом, но и в формировании уникальных воспоминаний, в получении новых умений и знаний, в участии в креативных и интерактивных практиках, в стремлении получать новые впечатления, в переживании неожиданных и свежих эмоций и расширении своего творческого потенциала.

Таким образом, на сегодняшний день социальные медиа становятся серьезным конкурентом традиционным СМИ и являются самыми посещаемыми ресурсами в сети Интернет. Социальные медиа, с одной стороны, становятся полноценными средствами массовой информации с точки зрения написания рецензий, обмена впечатлениями и мнениями, влияющими на формирование взглядов и поведение читающей аудитории, а с другой стороны – начинают выступать определенным механизмом маркетингового взаимодействия, помогая и производителю, и потребителю, и продавцу. В индустрии туризма и гостеприимства социальные медиа служат эффективным инструментом коммуникации и продвижения, одновременно являясь средством выстраивания взаимоотношений между различными субъектами рынка, и позволяют создавать определенный контент, который положительным образом сказывается как на репутации самой компании, так и на мнениях потребителей турпродуктов и услуг. Данный вид коммуникаций является перспективным направлением развития продвижения турпредприятий с точки зрения массовости, масштабности, адресности, низкочувствительности и эффективности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Покуль В.О. Мотивационные факторы потребительского поведения при формировании контент стратегии в социальных медиа [Текст]. Дис... уч. ст. канд. эконом. наук: 08.00.05. – Краснодар, 2015.
2. Smirnova E.V. Features of using the internet for implementation of foreign language informational and communication interaction / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. №4. С. 60-62.
3. Смирнова Е.В. Реализация межкультурной коммуникации участников учебного процесса в условиях информатизации образования / Актуальные проблемы экономики и управления. 2015. №1 (5). С. 83-86.
4. Сазанов В.М. Социокибернетика виртуальных сетей: модели и приложения / В.М. Сазанов. – М.: Лаборатория СВМ, 2012.
5. Safko L., Brake D.K. The social media bible. – Wiley,

2009.

6. Гиллен П. Новые агенты влияния / П. Гиллен. – USA: Society for New Communications Research. – М.: 2009.

7. Квят А.Г. Краткий обзор подходов к исследованию социальных медиа // Информационная среда и ее особенности на современном этапе развития мировой цивилизации: материалы международной научно-практической конференции, (14 февраля 2012) / Ин-т упр. и соц.-эконом. развития, Саратов. гос. техн. ун-т, Richland College; [редкол.: Ю.В. Федорова, А.А. Зарайский, Т.В. Смирнова]. - Саратов, 2012. – С. 47-52.

8. Apanasyuk L.A., Soldatov A.A., Kireeva I.A., Belozertseva N.V. Problems on Training Specialists in the Social and Economic Area for Intercultural Integration in the Context of Staff Mobility / Espacios. 2017. Т. 38. №33. С. 26.

9. Шестеркина Л.П., Борченко И.Д. Основные характеристики новых социальных медиа // Ученые записки ЗабГУ. – 2014. – № 2 (55). – С. 107-111.

10. Levina E.Y., Apanasyuk L.A., Yakovlev S.A., Faizrakhmanov I.M., Revzon O.A., Seselkin A.I. Quality as a Factor of Social Responsibility of Education / Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. №4. С. 34-54.

11. Меркулова Л.П., Киреева И.А. компетенция межкультурного общения студенческой молодежи / Министерство образования и науки Российской Федерации, Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет). Самара, 2011.

12. Грашин С.А. Актуальные аспекты планирования территориального туризма / Наука – промышленности и сервису. 2010. Т. II. №5. С. 289-293.

13. Инджиев А.А. Современное электоральное поле социальных медиа: рекурсии и перспективы // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 339-342.

14. Хорева Л.В., Голев М.С. Информационные технологии в системе продвижения услуг туристской дестинации на международный рынок // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2016. – №2. – С. 41-46.

15. Бондаренко В.А., Азизов В.В. Social media marketing: вопросы актуальности применения // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 17. – С. 1-5.

16. Крайнова О.С. Инновационные маркетинговые инструменты в продвижении туристских предприятий: нерезализованный потенциал социальных медиа // Индустрия туризма и сервиса: состояние, проблемы, эффективность, инновации. – 2014. – С. 22-35.

17. Демьянов С.А. Инновационные инструменты продвижения туристической фирмы в интернете // Туризм и гостеприимство. – 2014. – №2. – С. 3-7.

18. Христофоров А.В. Продвижение услуг в социальных сетях // Сервис plus. – 2010. – №2. – С. 48-51.

19. Маличенко Е.А. Роль социальных медиа как инструмента информационного обеспечения в туризме // Экономика и социум. – 2016. – №10. – С. 1-8.

20. Печерица Е.В. Социальные сети как способ продвижения гостиничных услуг // Техно-технологические проблемы сервиса. – 2015. – №3. – С. 93-99.

21. Вахед Э.А.М. Абдель Современные технологии интернета в расширении сознания о культуре туризма через сайт Youtube // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – №1. – С. 60-62.

Статья поступила в редакцию 08.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

Асташина Нина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Сервис»
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(606260, Россия, Воротынец, ул. Мира, д.7, e-mail: astashinan@mail.ru)

Камерилова Галина Савельевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры физиологии и безопасности жизнедеятельности человека

Нижегородский педагогический университет им. К. Минина
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, д.1; e-mail: kamerilova-galina@rambler.ru)

Аннотация. В статье обосновывается необходимость совершенствования механизмов управления вузовской подготовки выпускников и раскрывается сущность функциональной модели педагогического управления самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельностью обучающихся. В условиях усложнения структуры и функций высшего образования система педагогического управления рассматривается как целенаправленная деятельность, обеспечивающая устойчивое развитие, реализацию образовательных программ, целей образовательной деятельности. Разработка представленной модели основана на компетентностном подходе и предполагает формирование исследовательской компетентности как одной из основных составляющих профессиональной компетентности. Базовым основанием модели является управленческий цикл, объединяющий функции: планирование, мотивация, организация, координация, контроль, развитие, рассматриваемые в качестве последовательных этапов формирования исследовательской компетентности. Для каждого этапа определяется состав управленческих действий и уровень самостоятельной активности обучающихся: алгоритмический, эвристический, творческий. Обращается внимание на научно-методическое обеспечение организации самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельности в единстве его теоретико-методологических и методических оснований. В педагогическом управлении подчеркивается необходимость как традиционных социально-психологических, экономических методов, так и инновационных управленческих технологий. Эффективное педагогическое управление позволяет существенно повысить уровень организации самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской работы студентов, сформировать исследовательскую компетентность.

Ключевые слова: управление, функции управления, функциональная модель управления, управленческий цикл, планирование, мотивация, организация, координация, контроль, самостоятельная эколого-ориентированная исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, методы управления.

FUNCTIONAL MODEL OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF SELF-STATE ECOLOGICAL-ORIENTED RESEARCH ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

© 2018

Astashina Nina Igorevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department "Service"
Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics
(606260, Russia, Nizhny Novgorod region, Vorotynets settlement, Mira str., 7, e-mail: astashinan@mail.ru)

Kamerilova Galina Savel'evna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Physiology and Safety of Human Activity

Nizhny Novgorod Pedagogical University
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1; e-mail: kamerilova-galina@rambler.ru)

Abstract. The article substantiates the need to improve the management mechanisms of higher school graduates' training and reveals the essence of the functional model of pedagogical management of independent, eco-oriented research activities of students. In the context of the complexity of the structure and functions of higher education, the system of pedagogical management is seen as a purposeful activity that ensures sustainable development, the implementation of educational programs, the goals of educational activity. The development of the presented model is based on the competence approach and assumes the formation of research competence as one of the main components of professional competence. The basic basis of the model is the management cycle, which combines functions: planning, motivation, organization, coordination, control, development, considered as successive stages in the formation of research competence. For each stage, the composition of managerial activities and the level of independent activity of students are determined: algorithmic, heuristic, creative. Attention is drawn to the scientific and methodological support of the organization of an independent eco-oriented research activity in the unity of its theoretical, methodological and methodological grounds. The pedagogical management emphasizes the need for both traditional socio-psychological, economic methods, and innovative management technologies. Effective pedagogical management allows to significantly increase the level of organization of independent eco-oriented research work of students, to form research competence.

Keywords: management, management functions, functional management model, management cycle, planning, motivation, organization, coordination, control, independent eco-oriented research activity, research competence, management methods.

Среди основных закономерностей развития педагогического процесса в вузе выделяется закономерность его управления, от которого зависит достижение поставленных целей. Усложнение структуры и функций высшего образования предъявляет особые требования к системе управления как целенаправленной деятельности, обеспечивающей его устойчивое развитие, реализацию образовательных программ, целей деятельности. Вопросы управления образованием в разных смысловых контекстах рассматривались в работах Л.Р. Вышегуровой, В.С. Белгородского, В.Г.Гладких, В.В. Майера, А.М. Осипова, В.В. Тумалева, А.М.Новикова, Д.А.Новикова и др. [1]. В сети интернета предлагаются

практические разработки моделей управления конкретными проектно-исследовательскими экологическими работами. Действительно, упорядоченность и согласованность, в процессе эффективного управления на основе современных принципов, позволяют существенно повысить уровень организации самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской работы студентов, сформировать исследовательскую компетентность. В этой связи возрастает необходимость в осмыслении и создании особой модели управления самостоятельными эколого-ориентированными исследованиями обучающихся в процессе освоения основных образовательных программ, нацеленных на формирование профессио-

нальной компетентности выпускников.

Анализ обширной литературы по проблеме исследовательской компетентности позволил обобщить подходы специалистов (В.И.Байденко, В.А. Болотов, А.А.Вербицкий, А.А. Деркач, В.В. Сериков, В.Г.Сотник, С.И. Осипова, А.В.Хуторской и др.) и установить, что она является частью профессиональной компетентности, и, следовательно, обладает всеми присущими ей свойствами [2-5]. Специфическая сущность проявляется в готовности и способности обучающихся самостоятельно открывать системы новых экологических знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на ценностно-смысловом отношении, знаниях, умениях и способах деятельности, глубокой личной заинтересованности [6--11]. Обладание исследовательской компетентностью означает способность к системному и критическому мышлению, творческой самостоятельности по освоению теоретических знаний и их использованию с помощью научных методов. Исследователь отличается целеустремленностью, самоорганизацией, рефлексией, принятию ответственных решений, готов к сотрудничеству, проявляет толерантность к иным позициям. А.В.Хуторской отмечает, что сформированные навыки исследовательской деятельности, позволяют выпускнику адаптировать свой профессионализм к условиям неопределённости и быстро меняющейся профессиональной среды [12]. Внимание к самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельности обучающихся определяется ее потенциалом в становлении профессиональной компетентности будущих выпускников, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, и на значение которой указывалось нами ранее [13-17].

Самостоятельная работа – неотъемлемый компонент исследовательской деятельности, рассматривается в психологии образования как «высшая форма учебной деятельности» (И.Я. Зимняя) [18]. Не случайно, поэтому, проблема самостоятельной работы является одной из самых обсуждаемых [19-23]. Здесь в наивысшей степени проявляется интерес и мотивация обучающегося к исследовательской деятельности, самостоятельность в поиске и анализе информации по интересующей проблеме, методов ее познания, ответственность в выполнении собственного задания, открытия новых научных знаний, их научный комментарий, самоконтроль, рефлексия. Организация и функционирование эффективной самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельности, результатом которой является формирование исследовательской компетентности, зависит от адекватного управления. В литературе обосновывается идея управленческого цикла как комплекса действий по реализации первичных функций управления: планирование, организация деятельности, мотивация и контроль [24].

Цель исследования состоит в обосновании функциональной модели педагогического управления самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельностью в системе высшего образования на основе компетентностного подхода.

Продуктивная самостоятельная эколого-ориентированная исследовательская деятельность, направленная на решение новых познавательных задач, задач с неизвестным решением, обеспечивается четким управлением. Вписывалась в общую систему высшего образования, управление самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельностью, приобретает характер управленческого цикла. Учитывая педагогическую специфику, управленческий цикл выполняет следующие функции: планирование, мотивация, организация, координация, контроль. На основе выделенных функций складывается особая функциональная модель педагогического управления, включающая комплекс взаимосвязанных управленческих действий для каждого

последовательного этапа управленческого цикла.

Разработка управленческих действий, сопряженных с управленческими функциями, исходит из структурной неоднородности исследовательской компетентности. В ее составе выделяют: 1) проблемно-практический аспект, с когнитивными и праксиологическими составляющими; 2) смысловой аспект, включающий значения и смыслы поиска решения экологической проблемы в общем культурном контексте; ценностный – оценка проблемной ситуации, ее смысла и целей, исходя из собственных общезначимых ценностей.

Разработанная нами функциональная модель педагогического управления самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельностью включает ряд последовательных этапов, на которых уровень самостоятельности обучающихся изменяется от алгоритмического до творческого.

На этапе планирования осуществляется постановка целей и задач по развитию исследовательской эколого-ориентированной компетентности студентов; разработка общей стратегии, необходимых планов и программ, способов коммуникации. Дидактическая обработка учебной деятельности включает:

1) перевод планируемой к освоению исследовательской компетентности в способы самостоятельной эколого-ориентированной деятельности через различные виды учебных заданий:

Алгоритмические задания – работа с литературой, документами, электронными образовательными ресурсами (текстовыми, изобразительными, картографическими, мультимедийными, программными продуктами, электронными аналогами печатных изданий);

Эвристические задания – решение кейс-задач, подготовка к проблемным семинарам: «Стоп Че-ГЭС», «Устойчивое развитие – несбыточная мечта человечества или реальная перспектива развития цивилизации»;

Творческие задания – проектно-исследовательская деятельность: «Оценка рекреационного потенциала Нижегородской области», «Экологические следствия природных пожаров в России»

2) перевод исследовательской компетентности в форму самостоятельной исследовательской работы:

Эвристическая самостоятельная исследовательская работа: подготовка доклада, реферата, отчета по полявым исследованиям или лабораторному практикуму, составление кластера ключевых понятий проблемы (рекреационное природопользование), написание рецензий на информационный источник, разработка и составление обобщающих схем и таблиц.

Творческая самостоятельная исследовательская работа: проект, портфолио личных достижений, социологический опрос на основе самостоятельно-разработанной анкеты, курсовая работа, выпускная квалификационная работа.

3) определение форм представлений результатов самостоятельной исследовательской деятельности и ее рейтинг:

Алгоритмическая деятельность – аннотация на информационный источник (по заданному плану), составление тематического глоссария, конспекта научной статьи;

Эвристическая деятельность – доклад, реферат, кластер, отчет, тезисы, схема или таблица, рецензия, аналитическая справка;

Творческая деятельность – проект, доклад по научному исследованию, электронная презентация.

На этапе мотивации приоритет отдается смысловому и ценностному аспектам самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельности. Сформированная в сознании личности ценностно-смысловая платформа, во-многом определяет успешность дальнейшей работы, поскольку мотив придает позитивное, негативное или нейтрально-безразличное отношение к рассматриваемой тематике, видам предстоящей

активности, формам организации. Мотивационный настрой бакалавров, включающий интерес и убежденность в значимости предстоящей деятельности, формирует у них устойчивую самостоятельную активность и инициативность, происходит «сдвиг мотива на цель» (А.Н.Леонтьев). Мотивация зависит от ряда внутренних и внешних факторов, среди которых значения и смыслы поиска решения проблемы в общем культурном контексте, личное отношение к оценке проблемной ситуации, социальные мотивы (престижная, познавательная мотивация). Важную роль играет характер и степень организованности самостоятельной деятельности: понимание ее смысла и цели, этапности и свободы выбора методов и средств, возможность различных коммуникативных взаимодействий.

На организационном этапе определяется порядок выполнения программ самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельности в обучении, происходит создание условий и необходимого ресурсного, научно-методического и информационно-технологического обеспечения. Становление исследовательской компетентности у студентов предполагает создания особой образовательной среды [25], в которой в благоприятных условиях поступательно и непрерывно в течение всего периода обучения выполняется самостоятельная эколого-ориентированная исследовательская деятельность. Особую роль играет система ее научно-методического обеспечения, состоящая из научного и методического компонентов (Г.В. Мухаметзянова, В. И. Сопин). Научный компонент образуют теоретико-методологические основания обучения в высшей школе: компетентностный подход, идеи информатизации, вариативности, ориентация на творческую самостоятельность в профессиональном образовании, концепцию устойчивого развития. Методический компонент состоит из планов, программ, исследовательских методик, методических рекомендаций по выполнению самостоятельных практических и лабораторных работ, курсовых проектов, учебно-методических комплексов, в которых самостоятельная работа, в том числе и в электронной образовательной среде, специально выделена в особый раздел [26; 27].

На этапе координации происходит согласование самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельности по дисциплинам базовой и вариативной частей подготовки, предупреждение возможных проблем, оперативное решение возникающих вопросов, корректировка процесса выполнения заданий, обеспечивающая его рациональное выполнение. Поддерживается необходимое коммуникативное взаимодействие участников, их продуктивное сотрудничество.

На этапе контроля осуществляется сбор и анализ информации о ходе и результатах самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельности, проводится промежуточная проверка с целью корректировки процесса формирования исследовательской компетентности. Оценка выполненной и представленной включает содержательную характеристику ее достоинств и недостатков, определяющая рейтинг. В результате итоговой рефлексии анализируются образовательные достижения и трудности, пути их преодоления, что помогает обучающимся увидеть свое продвижение в направлении формирования исследовательской компетентности.

В педагогическом управлении остается актуальным использование традиционных методов управления: 1) социально-психологических – создание общественного мнения, изучение психологических особенностей обучающихся, мотивация их активности, укрепление чувства ответственности с помощью различных форм учебно-исследовательских и научных конференций и семинаров, анкетирования, бесед, личных наблюдений, тренингов общения, эмоционально-словесного поощрения [28]; 2) административных – выполнение управленческих задач,

поддержание устойчивости организации самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельности с помощью приказа, распоряжения, указания, инструкции; 3) экономические – материальная мотивация в виде вознаграждения на основе рейтинга достижений, гранты, именные стипендии [29]. Инновационные управленческие технологии [30], связанные с новыми формами управления коммуникациями на основе использования возможностей Интернета – голосовая почта, вебинары, e-mail, форум, чаты; моделированием и проектированием самостоятельной эколого-исследовательской деятельности в рамках отдельных модулей обучения.

Современный этап развития высшего образования, направленный на развитие творческой самостоятельности обучающегося, требует оптимизации управления его самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельности. Разработанная функциональная модель педагогического управления самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельностью выстроена в логике компетентностного подхода и предусматривает формирование исследовательской компетентности. Каждый этап предложенной модели, выполняя соответствующие функции, включает комплекс управленческих действий, традиционных и инновационных методов. Благодаря идее управленческого цикла, заложенной в основу модели, достигается целостность и завершенность управления самостоятельной эколого-ориентированной исследовательской деятельностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гладких В.Г. Научно-методическое обеспечение целевого управления учреждением образования: монография. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. 234 с
2. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
3. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2010. 336 с.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №3. С. 8-15
5. Колодезникова С.И. Организационно-методические условия совершенствования научно-исследовательской работы студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. №2. с 153-161
6. Корженевский Б.И., Толкачев Г.Ю., Ильина Т.А., Коломийцев Н.В. Основные принципы мониторинга загрязнения большой реки (на примере бассейна реки Волги) // Строймного, 2017. №2 (7). URL: <http://stroymnogo.com/science/tech/osnovnye-printsipy-monitoringa-zag/>
7. Асташина Н.И. Подходы к определению структуры, содержания, путей формирования исследовательской компетентности студентов, будущих специалистов в области социокультурного сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 106-109.
8. Казанцев И.В., Молчатский С.Л. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор личностного самоопределения // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2 (11). С. 76-81.
9. Вострокнутов Е.В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза в научно-исследовательской деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 102-107.
10. Корчагина М.В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности как фактора повышения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и

проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 93-98.

11. Кондаурова И.К. Организация научно-исследовательской работы студентов программы магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 115-119.

12. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст]: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 327

13. Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Научно-исследовательская экологическая деятельность в свете современных требований университетского образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №1(18). С.107-111.

14. Платко А.Ю., Жало Д.А. Взаимосвязь устойчивого экономического развития и международной экологической безопасности // Иннов: электронный научный журнал, 2017. №2 (31). URL: <http://www.innov.ru/science/economy/vzaimosvyaz-ustoychivogo-ekonomiche/>

15. Асташина Н.И. Подходы к определению условий, повышающих успешность самостоятельной работы студентов при подготовке бакалавров по направлению подготовки «социально-культурный сервис» // Современное состояние и перспективы развития научной мысли. Сб. статей международной научно-практической конференции. 2016. с.156-159

16. Коноплянский Д.А. Педагогический инструментарий реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Т. 2. С. 55.

17. Ситаров В.А., Ковров В.В., Сикорская Л.Е. Педагогика и образование XXI в // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 215-218.

18. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.

19. Недвецкая М.Н., Кардович И.К. Теоретико-методологические основы организации исследовательской деятельности студентов в процессе формирования предметных компетенций будущего специалиста // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 347-350.

20. Энбом Е.А., Иванова В.А. Самостоятельная исследовательская деятельность студентов младших курсов как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, направленная на повышение качества подготовки бакалавров инженерного профиля // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 79-82.

21. Чигишева О.П., Бондаренко А.В., Солтовец Е.М. Функциональные показатели продуктивности научно-исследовательской деятельности молодых ученых // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 429-433.

22. Колобов А.Н. Комплексный подход как средство формирования готовности студентов и слушателей к научно-исследовательской деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 51-54.

23. Недвецкая М.Н., Миронова Д.А. Педагогические условия эффективности исследовательской деятельности студентов на основе системно-деятельностного подхода к формированию предметных компетенций в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 351-354.

24. Корчинская Т.И. Особенности управления современным учреждением образования: методы управления и виды управленческих функций // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сб. ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф. № 6. Новосибирск: СибАК, 2011.

25. Камерилова Г.С. Информационно-образовательная среда вуза как средство реализации инфор-

мационного подхода в образовании/ Г.С.Камерилова, И.В. Прохорова, Е.Л. Агеева, Э.Н. Баталова // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 16

26. Кулагина О.В., Енина К.И. Формирование маркетинговой концепции рынка образовательных услуг в высших учебных заведениях // Вестник НГИЭИ. 2016. № 1 (56). С. 65-72.

27. Мухаметзянова Г.В. Основные результаты исследовательской работы института педагогики и психологии профессионального образования РАО за 2009г // Казанский педагогический журнал. 2010. №11-12. С.5-22

28. Асташина Н.И., Симусёва М.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т.6.№1 (18) с.15-18

29. Капырин П. А. Новые технологии в управлении инновационным развитием образовательной деятельности вуза // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/novye-tekhnologii-v-upravlenii-innovatsionnym-razvitiem-obrazovatelnoi-deyatelnosti-vuza#ixzz4uEdFUnEr>

30. Зверева И.А., Жданкина И.Ю. Состояние рынка образовательных услуг на региональном уровне: основные тенденции и показатели развития // Вестник НГИЭИ. 2016. № 1 (56). С. 55-64.

Статья поступила в редакцию 30.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

ГАРМОНИЧНО РАЗВИТАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ
СИСТЕМ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

© 2018

Ахмедьянова Алина Халиловна, кандидат философских наук,
докторант кафедры педагогики**Кашапова Ляля Мухаметдиновна**, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики*Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмиллы*
(450008, Россия, Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а, e-mail: lya220852@yandex.ru)

Аннотация. В статье исследуется проблема формирования гармонично развитой личности, которая является объектом изучения гуманитарных наук. Объектом гуманитарных наук является непосредственно личность и процесс изучения его внутреннего мира, и в целом, жизнедеятельность в социуме. Особенно подробно данную проблему изучают педагогика и психология, которые являются науками, практикующие методы гармонии телесной, душевной и духовной личности. Именно согласованное взаимодействие двух гуманитарных наук способствует раскрытию основных причин дисгармонизации подрастающего поколения и современного общества. Автор статьи доказывает, что психология является фундаментом для педагогики, где воспитание ребенка происходит благодаря психологическому познанию, поиска ответов на возникшие глобальные проблемы в борьбе с дисгармонизацией личности и общества. В свою очередь, педагогика единственная наука, где проходит повседневная воспитательная практика и осуществление у личности жизнеформирующих принципов, которые при определенных условиях могут создать условия для благоприятного одновременного взаимодействия и естественных и гуманитарных наук, ориентированных однозначно на гармонизацию личности. Поэтому, гуманитарные знания есть путь к осмыслению себя как личность, ощущение своего собственного развития и становления человека культуры, а также личная ответственность за данный процесс и за существование человеческой цивилизации.

Ключевые слова: гуманитарные науки, естественные науки, гармонично развитая личность, жизнеформирующая система, совершенный человек, деградация личности, нравственность, мораль, новый человек.

HARMONIOUSLY DEVELOPED PERSONALITY AS AN OBJECT OF STUDY
SYSTEMS HUMANITIES

© 2018

Akhmedyanova Alina Khalilovna, candidate of philosophical Sciences,
doctoral student of the Department of pedagogy**Kashapova Lyalya Mukhametdinovna**, doctor of pedagogical Sciences,
Professor of Department of Pedagogy*Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla*
(450008, Russia, Ufa, October Revolution St. 3A, e-mail: lya220852@yandex.ru)

Abstract. The article studies the problem of formation of harmoniously developed personality, which is the object of study of the Humanities. The object of Humanities is the personality itself, and the process of studying his inner world, and in general life in the society. This problem is studied in detail by pedagogy and psychology, which are the main Sciences, practicing methods of physical, mental and spiritual harmony of the individual. Especially extensively this problem is researched in pedagogy and psychology, which are the basic Sciences. Physical, mental and spiritual harmony of the individual depends on the practice. Particularly this coordinated interaction of two Humanities contributes to the disclosure of the major causes of disharmonization of the younger generation and modern society. Therefore, the study of pedagogical and psychological concepts of the different historical period, facilitates to gaining the experience in the formation of a harmoniously developed personality. The author of the article proves that pedagogy and psychology, and all the other Sciences in combination and interaction will become the basis for harmonization of the entire society, as the object of the Humanities is man and his inner world, interacting with society and spiritual culture of the society. Humanitarian knowledge is the way to comprehend oneself as a person, the feeling of one's own development and formation of culture, as well as personal responsibility for this process and for the existence of human civilization.

Keywords: Humanities, natural Sciences, harmoniously developed personality, life forming system, the perfect man, the degradation of personality, morality, moral, new human.

В современном обществе на сегодняшний день актуальна проблема гармонично развитой личности. В условиях активного процесса развития инновационных технологий происходит формирование интереса у учащихся к естественно-научным предметам в школьной образовательной среде, а гуманитарные предметы отходят на второй план. В результате развития только естественно-научного мышления у выпускника школы теряются такие важные жизнеформирующие системы – это адаптационный механизм к социальной среде и постоянно меняющемуся миру, потеря речевой коммуникативной способности, из-за чего происходит физиологическая деградация личности, духовно-нравственный кризис, а также понижается гуманитарный потенциал, что влечет за собой несформированность у выпускников школ свободного и осознанного выбора жизненного пути, ответственность к судьбе своей страны и своего будущего. Отсюда следует, что главной задачей современной науки и образования является нахождение альтернативных методов приспособления к подобным условиям постиндустриального общества, и необходимо, чтобы воспитание и образование в школах стали развиваться в един-

стве инновационных технологий, естественных наук и гуманитарных наук с целью формирования современной модели выпускника школ – это гармонично развитая личность способная к нравственному, культурному возрождению, обладающая творческим потенциалом, владеющая культурной компетенцией и умеющая преобразовывать все стороны собственного бытия и всего российского общества. Данная цель достижима в рамках гуманитарного образования, и поэтому поставленная проблема гармонизации современного ученика школы непосредственно является объектом исследования всех гуманитарных наук.

Почему именно гуманитарные науки являются главной основой в формировании гармонично развитой личности ученика? Потому что объектом гуманитарных наук всегда является личность, а именно его внутренний мир, находящийся во взаимосвязи с обществом и духовной культурой общества. К гуманитарным наукам относятся психология, история, социология, правоведение, экономика, которые сочетаются с общественными науками педагогикой, литературоведением, лингвистикой, политологией, культурологией, географией, антрополо-

гией. Каждая из перечисленных наук изучает личность в своем научном аспекте, и разрабатывает такие концепции, которые способствуют формированию универсального образа личности подрастающего поколения. В данной статье мы рассмотрим личность с позиции двух гуманитарных наук – педагогики и психологии, так как они очень тесно взаимодействуют в воспитательном процессе и гармоничное их сочетание, согласованность дает коэффициент полезного действия формирования гармонично развитой личности.

Педагогика – это наука, которая прямо связана с понятием «личность». Особенность в педагогическом изучении личности проявляется в педагогических принципах и свойствах воспитания, образования и обучения, являющиеся основным фундаментом человеческой жизни. В педагогике «личность – есть продукт социализации индивида» [1, с.94]. В словаре сказано, что с педагогической позиции «личность рассматривается в трех аспектах - это верхний этаж – направленность личности: мировоззрение, ценностные ориентации, убеждения, стремления и т.д. Второй этаж – опыт человека: знания, умения, компетенции, навыки, привычки. Третий этаж – высшие психические процессы: интеллект, мышление, память, внимание, воля, эмоции физическая активность» [1, с.95]. Взаимодействие и соразмерность трех этажей в личности, позволяющие достичь гармонизации внутренне-го и внешнего бытия.

Великий ученый Ломоносов М.В. занимает важное место в истории отечественной педагогики и просвещения. В педагогической науке он видит главный фактор развития человечества, которая оказывает благоприятное воздействие на экономическое и культурное процветание государства. Исследуя проблемы «человека и природы, человека и общества», Ломоносов М.В. следовал принципу природосообразности. Ученый считал, что воспитание должно руководствоваться природному развитию детей [2, с.19]. У каждого ребенка, по утверждению ученого, есть природное дарование, способствующее формированию гармоничной личности. К природным дарованиям он отнес: «... природное дарование душевное (речь, мышление, память и др.) и телесные (физическая сила)» [2, с.21].

Общественные деятели, революционеры-демократы и активисты просвещения в молодежной среде XIX века Герцен А.И. и Огарев Н.П. в центре своей педагогической теории гармоничного развития личности ставят формирование у подрастающего поколения научной формы мышления и мировоззрения. Для того, чтобы сформировать у ребенка с малых лет научное сознание, ему необходимо изучать такие науки как «наука о жизни, о бытии...» [3, с.4]. Они отмечают, что гармоничная личность формируется лишь при одинаковом познании естественных и гуманитарных, которые способствуют в выпускниках школ формированию образа нового человека с навыками и привычками, приносящими пользу обществу. Также при изучении естественных и гуманитарных наук в равных количествах без отрыва от национальных обычаев, традиций и родного языка, приводит к развитию энциклопедического знания у учащихся. Подобное обучение позволит осмыслить историко-культурные ценности всех народов, построить гармоничные взаимоотношения между различными этносами, увеличить нравственные качества в обществе, и главное, сформирует твердый характер в личности ребенка, который будет уметь определять, что нужно ему в жизни, он будет знать цель своей жизни и приложить все свои силы ради достижения ее. Следовательно, гармоничный человек, по мнению Герцена А.А. и Огарева Н.П., есть совершенная и целеустремленная личность с определенной устоявшейся жизненной идеологией.

Белинский В.Г. отстаивал идею «всестороннего гармоничного развития молодежи» [4, с.10]. Основа его педагогического учения строилась на принципе гуманизма. Главным средством в воспитании детей Белинский

В.Г. считал человеческие отношения, любовь к окружающим, приумножения добра. По мнению революционера-демократа, - «воспитание – великое дело, им решается участь человека» [4]. Подспорьем воспитания является образование, которое по мнению общественного деятеля должно быть комплексным, всесторонним и сочетать в себе познание естественных и гуманитарных наук. Без изучения гуманитарных наук «и само естествоведение будет только мертвым сбором фактов, а не живым знанием» [4, с.11].

Ушинский К. Д., русский педагог, назвал педагогическую науку высшим искусством: она есть «всякая практическая деятельность, стремящаяся удовлетворить высшим нравственным и вообще духовным потребностям человека... В это смысле педагогика будет, конечно, первым, высшим из искусств, потому что она стремится удовлетворить величайшие из потребностей человека и человечества – их стремление к усовершенствованию в самой человеческой природе. Не к выражению совершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека – его души и тела; а вечный предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек» [5, с.12]. То есть, педагогика есть «собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности» [5, с.13]. Ушинский К.Д. утверждает, что педагогика – это наука не просто изучающая или обучающая как воспитывать детей, но и наука, которая учит воспитывать гармонично развитую личность на основе сочетаний в ней всех наук.

Луначарский А. В. рассмотрел в педагогической практике задачи на всех ступенях школьного образования. Самой важной ступенью является момент, когда ученик становится выпускником школы, тогда перед учителями главной задачей встает привитие в них привычки жить, учиться и работать во благо своей Родины. Если старшеклассники научились этим трем принципам, то они всегда будут совершенны и физически и духовно.

В XX веке появилась универсальная педагогическая концепция Занкова Л. В. Так, в своем труде «Дидактика и жизнь» автор исследует школьную систему образования и приходит к следующему выводу: «... на развитие учащихся оказывает влияние не только школа, но и семья, детские и юношеские организации, книги, радио, кино, театр и т.д. Однако, поскольку учебно-воспитательная работа школы представляет собой целенаправленную систему, имеющая в своей основе вооружение школьников разносторонними научными знаниями и навыками, школе принадлежит ведущая роль в развитии учащихся» [6, с.24]. Поэтому выпускники школ должны иметь высокие гуманистические качества, а это есть образ всесторонней развитой личности: «Всестороннее развитие личности означает гармоническое сочетание в ней духовного богатства, моральной чистоты и физического совершенства» [6].

Таким образом, необходимо отметить, что все вышеперечисленные педагогические концепции имеют одну и ту же цель – это формирование гармонично развитой личности, отличающиеся между собой лишь методами достижения гармонии. По мнению ученых, педагогика должна быть не только наукой, но и повседневной воспитательной практикой и жизнеформирующим принципом, который при определенных условиях может создать условия для благоприятного одновременного взаимодействия и естественных и гуманитарных наук, ориентированных однозначно на гармонизацию личности; во-вторых, ставя в центр своего исследования личность, педагогика как наука о воспитании, ориентируется на соразмерное развитие биологического и социального начал в ребенке как основных критериев гармонично развитой личности ребенка; в-третьих, от гармоничного процесса социализации личности, которая проходит и в семье, и в школе, к примеру, зависит и его гармоничное сосуществование с окружающим миром, и способность гармонично вливаться в ту или иную среду общества;

в-четвертых, педагогическая проблема гармоничного развития личности будет разрешена в условиях воспитательно-образовательной среды, где будет формироваться гармонично развитая личность с планетарным мышлением, преобладанием общечеловеческих ценностей, удовлетворенная результатом своей жизнедеятельности.

Формирование гармонично развитой личности ребенка является и объектом психологии. Отметим, что первоначальная психология носила экспериментальный характер. Так, первым представителем экспериментальной психологии являлся Вильгельм Вундт. Разработал концепцию о психологии народов мира, которая в дальнейшем стала самостоятельной наукой. Объектом исследования новой науки стали «история культуры и нравы, языковедение и философия религии» [7, с.3]. Ученый утверждает, что изучение данных понятий как психологическая категория и методы совершенствования их может привести к познанию внутреннего мира каждого индивида и помочь ему сформироваться как полноценная личность в многокультурном мире.

Французский психолог Бине А. видел гармонично развитую личность в сочетании трех главных жизнеформирующих систем – ума, характера и здоровья. Мейман Э. впервые выдвинул теорию о саморазвитии ребенка. В этом главная роль принадлежит эстетическому воспитанию и образованию в начальных классах: «Юношество нашего народа выносит из всех школ, как народных, так и средних, слишком мало эстетических и художественных запросов. Но почти немислимо, что в ребенке пробудился эстетический смысл без побудительного влияния школьного обучения, ибо дети, покидающие народную школу, - почти всегда, а среднюю школу, - очень часто вовлекаются сейчас же по выходе из нее в жестокую борьбу за существование и нелегко могут прийти сами до занятий роскошью искусства, если потребность к этому не была в них пробуждена в раннем возрасте» [7, с.169].

Вильям Штерн первый психолог, который провел анализ развития личности ребенка. Он обосновал теорию целостной личности, разработал закономерности ее формирования, в результате вывел новую теорию персонализма. В ходе научных экспериментов пришел к выводу о том, что на гармоничное развитие личности ребенка влияют два фактора – наследственность и среда. Среда способствует осознанию самого себя. Наследственность проявляется в индивидуальных качествах ребенка. Равномерное развитие в личности наследственности в сочетании с благоприятной средой закладывает фундамент целостного развития ребенка.

Карл Густав Юнг рассматривает психологию как основу формирования доброты. По мнению ученого, добрый человек – гармоничный человек, а значит совершенный, духовно развитый: «... совершенный человек не настолько завершен, чтобы не было возможным дальнейшее совершенствование. Слово «совершенный» передает смысл греческого слова духовный» [8, с.246].

Австрийский психолог, сторонник индивидуальной психологии Адлер А. выделял в развитии ребенка совершенствование его душевных качеств, которые должны были формироваться в семейном воспитании под руководством матери и отца. Однако большая роль в душевном гармоничном развитии личности ребенка принадлежала матери, она воспитывала в нем сопринадлежность к обществу и соразмерность в отношении к окружающим людям.

Крупнейший мыслитель XX века Эрих Фромм в работе «Душа человека» установил, что «задачей психиатрии, психоанализа и различных гуманитарных наук является изучение условий, которые ведут к тому или иному развитию» [10, с. 200]. По Фромму Э. одной из важных условий в саморазвитии личности является воспитание в нем любви, следовательно, ребенку нужно проживать с людьми, которые его любят.

Отметим, в середине XX века формируется новое направление в психологии – гуманистическая психология. Первым представителем данного направления стал Карл Роджерс. Он считал, что гармонизация личности ребенка происходит в условиях хорошей жизни. Хорошая жизнь создается только творческими людьми. Творческий человек – это человек «с восприимчивой открытостью миру, с его верой в свою способность формировать новые отношения с окружающими, и он будет таким человеком, у которого появятся продукты творчества и творческой жизни. Он не обязательно будет приспособлен к своей культуре, но почти обязательно не будет конформистом. В любое время и в любой культуре он будет жить созидая, в гармонии со своей культурой ...» [11, с. 111].

Известный американский психолог и психотерапевт, теоретик экзистенциальной психологии Мэй Ролло утверждает, что для воспитания гармонично развитой личности нужно в ребенке сформировать душевную целостность, и чем развитая душевная целостность, тем здоровей личность.

В середине XIX века складывается собственная отечественная психология, объектом изучения которой становится человек и его развитие в обществе. Также формируются два направления в российской психологии: первое психологию связывает с философией, второе – с физиологией. Представитель первого направления – Николай Чернышевский, второго – Памфил Юркевич и Владимир Соловьев, оба направления исследовали проблему человекопознания в дискурсе познания личности, его гармоничного развития, благородных душевных качеств через его природу и окружающий мир. Онтологически и гносеологически обосновывается идея единства духовной и телесной сущности человека.

Кавелин К.Д. изучает проблему нравственности в различных научных ракурсах, выдвигая свою концепцию о том, что личность должна осознавать себя как ценность бытия, от нее зависит индивидуальные совершенные качества и общественная жизнь в целом. В этом направлении большая роль принадлежит психологии, которая развивает нравственность, мораль, человеческое отношение к окружающим. Ученый обращает свое исследование и на этнопсихологическую проблематику, ориентированную главным образом на умственное и нравственное развитие каждой этноличности, формирование такой личности возможно лишь в той среде, где есть развитая гармоничная личность.

Владиславлев М.И. в своем труде «Психология» [12], рассматривает волю как источник психического развития человека. Энергетической силой, с теоретической позиции, в формировании подобной личности выступает искусство.

В XXI в. появляются новые психологические концепции о личности, связанные с философским и религиозным детерминантом, но неотделимые от психологии творчества: объектом изучения психологии становится индивидуальные национальные особенности субъекта, глубокое исследование которого позволяет понять душевное состояние личности любого этноса, его мировоззрение и отношение к другим народностям, и главное, помогает в построении гармоничного межэтнического взаимодействия.

Следовательно, вышеизложенные психологические концепции в решении проблемы гармоничного развития личности предлагают, во-первых, создание оптимальных психологических условий для развития и саморазвития личности, направленных на формирование всеобщей гармонии в окружающей среде; во-вторых, развитие адаптационного психологического механизма, который бы включал в себя психологическое, духовное, социальное и физическое здоровье; в-третьих, формирование гармонично развитой личности зависит от позиции психологии умения учить с малых лет детей быть счастливыми и создавать вокруг себя добро. Поэтому, психология как наука является фундаментом для педагогики, где воспитание ребенка происходит благодаря

психологическому познанию, поиска ответов на возникшие глобальные проблемы в борьбе с дисгармонизацией личности и общества. Таким образом, авторская гипотеза: если психология – на древнегреческом языке, означает «душа» [6], педагогика – это искусство воспитания, значит, она должна воспитывать детей искусству жить в гармонии, а это возможно лишь удовлетворив душевную потребность личности ребенка. Выполняя данный закон, у подрастающего поколения будет душевное здоровье, значит, будет и телесно-духовная гармония.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
2. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1991. 339 с.
3. Герцен А.И., Огарев Н.П. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1990. 368 с.
4. Педагогическое наследие/ Белинский В.Г, Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А./сост. А.Ф. Смирнов. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.8. Москва-Ленинград: изд-во Академия педагогических наук РСФСР, 1950. 777 с.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
7. Вундт В. Проблемы психологии народов. М.: издательство «Космос», 1912 г. 341 с.
8. Мейман Э. Введение в современную эстетику. М.: изд-во ЛКИ, 2007. 200 с.
9. Карл Густав Юнг. Эон. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. 411 с.
10. Фромм Э. Душа человека. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. 251 с.
11. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Прогресс, 2004. 233 с.
12. Владиславлев М.И. Психология. Исследование основных явлений душевной жизни. Т.2. СПб.: в тип. В. Безобразова и комп, 1881. 564 с.

Статья поступила в редакцию 27.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 373.24

ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2018

Батенова Юлия Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (454005, Россия, Челябинск, Проспект Ленина, 69, e-mail: batenovauv@cspu.ru)*

Аннотация. В последние три десятилетия область информационной грамотности (ИГ) привлекла внимание как российских, так и зарубежных исследователей, педагогов, преподавателей различных образовательных учреждений и специалистов в области работы с информацией. Глобальная информатизация в образовании, политике и бизнесе требует от подрастающего поколения навыки, необходимые для вступления и жизнедеятельности в насыщенную информацией цифровую эпоху. Такие навыки включают в себя способность приобретать, анализировать, организовывать и интерпретировать огромный объем информации, поступающей из различных источников. Потребность в формировании ИГ очевидна, однако факторы, способствующие этому формирующемуся строительству, до сих пор не изучены. Главной целью исследования является выявление основных компонентов, входящих в состав ИГ дошкольника. Однако в статье мы отразили лишь одну задачу на пути к её достижению, а именно определение релевантности ИГ путем рассмотрения основных факторов, способных оказать значимое влияние на процесс её формирования, а также структурных компонентов, подвергающихся воздействию в ходе её развития. Представленное в статье исследование затронуло конструкцию ИГ по отношению к известным переменным, максимально содействующие успеху её формирования, в частности интеллекта и личности. В качестве гипотезы исследования, было выдвинуто предположение о наличии положительной связи между интеллектом и ИГ. Была выдвинута гипотеза, что ИГ будет положительно коррелировать с IQ и экстраверсией, основанием для неё стали результаты ранее осуществленных исследований, и наше предположение, что дошкольники, принявшие участие в экспериментальной части исследования, обладают соответствующими личностными качествами, которые больше предрасположены к эффективному использованию внешних ресурсов, включая межличностное взаимодействие и совместное решение проблем. Результаты исследования могут послужить фундаментом для новых исследований, направленных на поиск основных компонентов, входящих в состав ИГ дошкольника, не выявленных до настоящего момента.

Ключевые слова: информация, информационная грамотность, факторы, интеллект, IQ, пятифакторная модель личности, стандарты, дети старшего дошкольного возраста.

THE FACTORS DETERMINING THE FORMATION OF INFORMATION LITERACY
OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2018

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 last three decades the area of information literacy (IL) has attracted attention of both Russian and foreign researchers, teachers, teachers of various educational institutions and experts in the field of information. Global Informatization in education, politics and business requires the younger generation the skills necessary for entry and functioning in the information rich digital age. Such skills include the ability to acquire, analyze, organize and interpret vast amount of information coming from different sources. The need for formation of IL is obvious, however, the factors contributing to this emerging construction, is still not understood. The main aim of the study was to identify the main components included in the IL preschooler. However, in this article, we have presented only one problem on the way to its achievement, namely the determination of the relevance of IL by addressing the underlying factors that have a significant impact on the process of its formation, and structural components exposed to during its development. The research has affected the design of IL with respect to known variables, maximally contributing to the success of its formation, in particular intellect and personality. As a hypothesis, it is suggested there is a positive correlation between IQ and IL. It has been hypothesized that the IL is positively correlated with IQ and extraversion, the reason for her were the results of previously conducted studies, and our assumption that preschoolers who participated in the experimental part of the study, have the appropriate personal qualities, which are more likely to make effective use of external resources, including interpersonal interaction and joint problem solving. The results of the study can serve as a Foundation for new studies aimed at finding the major components included in the IL preschooler, not revealed until now.

Keywords: information, information literacy, factors, intelligence, IQ, five-factor model of personality, standards, children of senior preschool age.

Введение

В 1989 году Президент комитета Американской библиотечной ассоциации (ALA) заявил, что «информационная грамотность является навыком выживания в информационный век [1]. Вместо того чтобы утонуть в обилии информации, которая наводняет нашу жизнь, информация грамотные люди знают, как найти, оценить и эффективно использовать приобретенную информацию, чтобы решить ту или иную проблему или принять решение» [7, с.9]. Главной целью нашего исследования является выявление основных компонентов, входящих в состав ИГ дошкольника. Однако в представленной части исследования мы решаем частную задачу, а именно определение релевантности ИГ путем рассмотрения основных факторов, способных оказать значимое влияние на процесс её формирования, а также структурных компонентов, подвергающихся воздействию в ходе её раз-

вития.

В 1974 году, будучи президентом Ассоциации информационной индустрии П.Г. Цурковский написал доклад в Национальную комиссию США по библиотекам и информационной науке в Вашингтоне, округ Колумбия [20]. В дальнейшем, этот знаковый документ будет более 30 лет продолжать вдохновлять на исследования, посвященные уточнению и осмыслению природы и последствий единой концепции, которую автор назвал информационной грамотностью [3, с.33; 8; 9, с.26; 13, с.3; 12; 19]. П.Г. Цурковский, будучи обеспокоенный быстро меняющимися информационными системами, и ожидая новаторских технологических достижений, подчеркнул необходимость создания нового вида грамотности. Он предложил под ИГ следует понимать необходимый набор навыков, позволяющий потребителям информации иметь доступ к постоянно растущим и постоянно фор-

мирующимся видам информационных данных в целях управлять ими.

Буквально уже четыре года спустя, после того как П.Г. Цурковский ввел термин ИГ, достаточно примитивная форма электронного общения, часто называемая Всемирной паутиной, окутала глобальной сетью Интернет, как профессионалов, так и обычных мирян, обозначив тем самым технологическую революцию, обусловленную беспрецедентным объемом передаваемой информации, что определила новые требования к формированию ИГ. В этот взрыв информации были вовлечены все образовательные заведения и центры развития непрерывного обучения (ЦПНО) [4, с.114]. Однако до сих пор проблемный вопрос формирования ИГ не был разрешен в области дошкольного образования, что и определило цель настоящего исследования.

Образование в течение всей жизни является одной из приоритетных задач образовательных заведений, объединяющей в себе задачу развития критического мышления и хорошо информированных членов общества. Согласно утверждениям исследователей, затрагивающих в своих научных трудах формирование ИГ среди различных слоёв населения, до настоящего времени педагоги, задействованные в образовательном процессе, продолжают сталкиваться со сложными задачами воспитания и с созданием эффективных моделей обучения и поведения, в условиях непрекращающегося потока информации [6, с.33; 15; 16].

В качестве первоначального шаблона формирования ИГ выступили стандарты компетенций в области информационной грамотности для высшего образования в 2000 году [14]. Эти стандарты компетентности включали в себя пять стандартов и двадцать два показателя эффективности, которые описаны ниже:

Стандарт 1. Информационно грамотный учащийся способен определять характер и объем необходимой информации [14, с.8].

Стандарт 2. Информационно грамотный учащийся способен эффективно найти оптимальный доступ к необходимой ему информации [14, с.9].

Стандарт 3. Информационно грамотный учащийся критически оценивает получаемую информацию и её источники, включая выбранную информацию в свою базу знаний и систему ценностей [14, с.11].

Стандарт 4. Информационно грамотный учащийся, индивидуально или в качестве члена группы, использует информацию эффективно для достижения конкретной цели [14, с.13].

Стандарт 5. Информационно грамотный учащийся понимает многие экономические, правовые и социальные вопросы, связанные с использованием информации [14, с.14].

В настоящее время в разнообразных литературных источниках представлено достаточно много информации, раскрывающей необходимость формирования ИГ, её значимости для всех, однако, по-прежнему, остаются мало изучены компоненты, входящие в состав ИГ, а также до сих пор не выявлен характер их взаимосвязи. Другими словами, требуется разрешение вопроса о том, является ли ИГ вновь идентифицированной, относительно уникальной конструкцией или она является конструкцией, отражающей ранее идентифицированную концептуальную область познания, в частности, интеллекта. А возможно, ИГ выступает в качестве академического мастерства, которое можно преподавать? Или она может быть связана с какими-либо качествами или свойствами самой личности, которая посредством поиска информации взаимодействует с окружающим её внешним миром?

На сегодняшний день нет недостатка в дискуссиях вокруг того, что широко известно - интеллект (Q), и не вызывает сомнений то, что его можно измерить посредством коэффициента интеллекта (IQ). Сегодня большинством психологов используется уже давно из-

вестная формула Дэвида Векслера для определения индивидуального показателя IQ. Его формула подверглась некоторому изменению новаторской идеей введением хронологии возраста обследуемого - коэффициент интеллекта Стэнфорд-Бине. Философское различие в формулах состоит в предположении, что формула Векслера, посредством которой определяется IQ остается стабильным на протяжении всей жизни даже в условиях возрастного снижения основных интеллектуальных функций [5, с.54].

В расчетах IQ, широкий спектр тестов, направленных на выявление интеллекта (исполнительный лист), включают четыре субтеста, два из которых предназначены для измерения вербальные способности, и два для измерения визуальные способности. Один из визуальных субтестов называется матрицами. Для этого участникам предлагается выбрать один из трех-шести отображенных вариантов, который наилучшим образом соответствует визуальным стимулам каждого конкретного элемента. Было доказано, что способность надлежащим образом завершить словесные аналогии является мощным способом оценки языковых навыков испытуемого, а также хорошим показателем интеллекта, так как вбирает в себя словесную абстракцию и обобщение смысла. Таким образом, результаты теста способны отобразить способность человека: (а) извлекать выгоду из опыта, (б) приобретать структурированные, схематические знания, (в) решать новые проблемы и (г) вести себя адаптивно [5, с.87]. Однако уже в 1950 году Дэвид Векслер говорит о влиянии личностных факторов в тестировании интеллекта, тем самым утверждая, что IQ не является единственным показателем, а выступает в качестве части единого целого – личности [18, с.22-32]. Действительно, интеллект как психологическая конструкция не существует в одиночку, а взаимодействует с другими многочисленными факторами. В качестве одного из примера сказанному, можно привести достижение высоких показателей в учебной успеваемости, в которой IQ являясь сильным предиктором, широко взаимодействует с рядом других факторов. Наравне с этим существуют исследования, раскрывающих роль IQ в формировании различных типов поведения и некоторые аспекты творчества [17, с.179-180].

Также как и интеллект, широко изучены модели личности, больше известные как пятифакторная модель или, так называемая Большая пятерка. Согласно данной модели существует пять основных личностных факторов, охватывающих множество других личностных особенностей. Льюис Голдберг [10, с.35], в своей работе назвал эти пять факторов: 1) экстраверсия-интроверсия; 2) уживчивость; 3) конформность; 4) эмоциональная стабильность; 5) открытость. Каждую из названных черт можно рассматривать как гораздо более широкую область или фактор, в которой лежат множество биполярных черт.

Исследователи часто посредством указанных факторов подвергают оценки отношения между факторами личности и её поведением. Например, эмоциональная стабильность, характеризующаяся низким уровнем невротизма и наличием умений справляться с трудностями, положительно коррелирует с результатами психологической готовности дошкольника к школьному обучению и уровнем его умственного развития.

В свете растущего объема исследований, направленных на изучение ИГ, данное исследование направлено на рассмотрение характера взаимоотношений интеллекта с другими компонентами ИГ, особенно с теми, которые обладают наиболее прочной связью с умственным развитием ребенка [5, с.13].

Изначально мы предположили, что ИГ будет положительно коррелировать с IQ и экстраверсией. Исследования показали, что базовые интеллектуальные черты, измеряемые тестами IQ, являются фундаментальными для многих типов навыков решения проблем

и умений рассуждать, необходимых для управления информацией [2, с.225]. Аналогичным образом, была выдвинута гипотеза, что экстраверсия будет соотноситься с ИГ, потому что дошкольники, принявшие участие в экспериментальной части исследования, обладают такими личностными качествами, которые больше предрасположены к эффективному использованию внешних ресурсов, включая межличностное взаимодействие и совместное решение проблем.

Методы и организация исследования

В экспериментальной части исследования приняли участие дети старшего дошкольного возраста (n = 39), посещающие ДОО. В ходе исследования нами были использованы архивные данные, в которых была отображена информация о способностях участников к грамотности, измеренных в психологическом исследовании 8 месяцами ранее.

В работе использовалась описательная статистика для каждого из оцениваемых показателей с последующей корреляцией Пирсона для оценки связи между переменными, критерий К. Козна и t-критерий Стьюдента. А также проведен многократный регрессионный анализ и анализ дисперсии (ANOVA) направленный на исследование потенциального размера ассоциации и/или прогностической полезности.

Ниже представим наиболее значимые показатели, полученные нами в ходе экспериментальной части исследования (см. таблицы 1-3).

Таблица 1 – Результаты личностных переменных, IQ оценки и стандартов оценки ИГ

Переменные	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Общее число независимых испытаний (N)	Диапазон баллов
1	2	3	4	5
Экстраверсия-интроверсия	30,59	8,403	51	10-50
Увачивость	42,22	5,511	51	10-50
Конформность	39,06	6,457	51	10-50
Эмоциональная стабильность	36,61	8,164	51	10-50
Открытость	38,00	6,219	51	10-50
Вербальный IQ	115,63	12,146	40	Процентиль 84
Визуальный IQ	112,00	13,706	40	79
Общий IQ	0,113,98	13,031	40	84
				Умение / мастерство
Стандарт 1	0,6465	0,15529	51	<У
Стандарт 2	0,606275	0,1644136	51	<У
Стандарт 3	0,680388	0,2096703	51	<У
Стандарт 4	0,482	0,1633	51	<У

Примечание: стандарт 5 не высчитывался в виду возраста участников эксперимента; У – умение, опыт

Таблица 2 – Анализ Прогностических зависимостей между переменными

Стандарты (по средней арифметической)	Экстраверсия	
	Корреляция Пирсона	-0,271
	r-значение	0,054
	Общее число независимых испытаний (N)	51

Таблица 3 – Различия групп между показателями группы в настоящий момент и восемью месяцами ранее

ИГ показатели	Двумя годами ранее		В настоящее время		p-значение	t-критерий Стьюдента	Критерий К. Козна
	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)			
Стандарт 1	0,578	0,12	0,683	0,17	-2,369	0,022	-0,68
Стандарт 2	0,616	0,15	0,744	0,15	-2,636	0,011	-0,75
Стандарт 3	0,578	0,15	0,697	0,17	-2,266	0,028	-0,65
Стандарт 4	0,456	0,15	0,567	0,18	-2,114	0,040	-0,60

Результаты и выводы исследования

Результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую ранее гипотезу о наличии положительной корреляции между ИГ и субтестами вербальных способностей респондентов. В отличие от этого, результаты не подтвердили другую, выдвинутую нами гипотезу, в которой предполагалось, что экстраверсия и ИГ положительно коррелирует из-за экстравертного поведения участников эксперимента. Наше исследование полностью подтвердило результаты предыдущих исследований, показывающих наличие значимой положительной связи между общим IQ и академическими достижениями-

ями, а также ожидаемую высокую корреляцию между словесным интеллектом и общим IQ. Неудивительно, что наше исследование подтвердило эти хорошо зарекомендовавшие себя результаты предыдущих исследований других авторов, расширив его выявлением корреляции между вербальными способностями и ИГ. Эта взаимосвязь не вызывает сомнений, поскольку ИГ включает в себя способность использовать базовые вербальные знания и процессы, направленные на решение проблем. В конвергенции с исследованиями в области оценки ИГ, указанными нами в работе ранее, наш эксперимент продемонстрировал, что старшие дошкольники показали отличные результаты от ранее ими полученных в ходе прохождения теста (восемь месяцев назад), что дает нам возможность утверждать о формировании ИГ в ходе образовательного процесса. Также, проведенное нами исследование подтвердило положительную корреляцию между таким фактором личности как сознательность и академическим успехом. Однако в ходе исследования нами были получены и некоторые неожиданные результаты. В частности, наши результаты не показали ожидаемой взаимосвязи между личностным фактором экстраверсии и ИГ. Вклад данного исследования в изучение ИГ обусловлен изучением воздействующих факторов путем модифицированного измерения интеллекта с помощью IQ-теста во взаимодействии с пятифакторной моделью личности у дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахаян А.А. и др. Зарубежный опыт развития информационной компетентности учащихся / А.А. Ахаян, О.А. Кизик // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Декабрь 2007, ART 1220. – СПб., 2007. – [Электронный ресурс] URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1220.htm>. (дата обращения 22.11.2017)
2. Вишнякова, Г.Н. и др. Уровень информационной культуры студентов медицинского вуза / Г.Н. Вишнякова, П.В. Молодцова // Инновационные недра Кузбасса. IT-технологии: сб. науч. тр. - Кемерово: ИНТ, 2007. – С. 225-228.
3. Гендина, Н.И. Информационная грамотность в контексте других видов грамотности: дайджест зарубежного опыта: По материалам докладов, представленных на 75-ой Генеральной конференции ИФЛА «Библиотеки создают будущее, основываясь на культурном наследии» / Н.И. Гендина. - 2009. – С. 28-39.
4. Паршукова, Г.Б. Информационная грамотность как фактор развития профессиональной компетенции / Г.Б. Паршукова // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: Труды VIII Всероссийской объединенной конференции (Санкт-Петербург, 8-11 ноября 2005 г.). - СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005. – С. 112-115.
5. Паршукова, Г.Б. Информационная компетентность личности. Диагностика и формирование: монография. / Г.Б. Паршукова – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – 253 с.
6. Щедрина, М.А. и др. Социологический анализ как элемент системы мониторинга информационного поведения пользователей / М.А. Щедрина, Н.В. Коксина // Науч. и техн. б-ки. - 2007. -- №8. – С.32-38.
7. American Library Association, C. (1989). American Library Association presidential committee on information literacy. Report No: ED 315 074, Retrieved from EBSCOhost. P.9.
8. Association of College and Research Libraries. (2015). Framework for Information Literacy for Higher Education. Association of College & Research Libraries (ACRL). Available at: <http://www.ala.org/acrl/standards/il-framework> [Accessed 4 May 2017].
9. Galvin, J. (2006). Information literacy and integrative learning. College & Undergraduate Libraries, 13(3). P. 25-51.
10. Goldberg, L.R. (1992). The development of markers

for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1) P. 26-42.

11. Higntte, M., Margavio, T.M., & Margavio, G.W. (2009). Information literacy assessment: Moving beyond computer literacy. *College Student Journal*, 43(3). P. 812-821.

12. Jones, J. & Canuel, R. (2013). Supporting the dissemination of undergraduate research: An emerging role for academic librarians. In D. M. Mueller (Ed.), *Imagine, innovate, inspire: Proceedings of the Association of College & Research Libraries (ACRL) 2013 conference* (pp.538– 545). Chicago, IL: Association of College and Research Libraries.

13. Lloyd, A., & Williamson, K. (2008). Towards an understanding of information literacy in context. *Journal of Librarianship & Information Science*, 40(1). P. 3-12.

14. Macklin, A., & Culp, F. (2008). Information literacy instruction: Competencies, caveats, and a call to action. *Science & Technology Libraries*, 28(1/2). P. 8-61.

15. Miller, R.E. (2013). The almost experts: Capstone students and the research process. In D. M. Mueller (Ed.), *Imagine, innovate, inspire: Proceedings of the Association of College & Research Libraries (ACRL) 2013 conference* (pp.16–22). Chicago, IL: Association of College and Research Libraries.

16. Rempel, H.G., Buck, S., & Deitering, A. (2013). Examining student research choices and processes in a disinter mediated searching environment. *Portal: Libraries and the Academy*, 13(4), 363–384. <https://doi.org/10.1353/pla.2013.0036>.

17. Russo, C. (2004). A comparative study of creativity and cognitive problem-solving strategies of high-IQ and average students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3). P.179-190.

18. Wechsler, D. (1950/1997). Cognitive, conative, and non-intellective intelligence (1950). In J. M. Notterman & J. M. Notterman (Eds.), *The evolution of psychology: Fifty years of the American Psychologist* (pp. 22-32). Washington, DC: American Psychological Association.

19. Wilson, E.K. (2012). Citation analysis of undergraduate honors theses. *The Southeastern Librarian*, 60(1), 39–50. Available at: <http://digitalcommons.kennesaw.edu/sehn/vol60/iss1/7> [Accessed 4 May 2017].

20. Zurkowski, P.G. (1974). The information service environment relationships and priorities. Related Paper. №.5. National Commission on Libraries and Information Science, Washington D.C. National Program for Library and Information Services. Report №, WCLIS-NPLIS-5.

Статья поступила в редакцию 17.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

© 2018

Белоусова Наталья Анатольевна, доктор биологических наук, заведующий кафедрой математики, естествознания и методик обучения математике и естествознанию

Тупикова Майя Николаевна, аспирант

Мальцев Виктор Петрович, кандидат биологических наук, доцент кафедры математики, естествознания и методик обучения математике и естествознанию

*Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: maltsevp@cspu.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается методическая основа организации мини-проектов на уроках биологии, как инновационной технологии современного школьного образования, способствующей повышению эффективности процесса образования. На основании проведенного анализа научной литературы обосновывается использование метода проектов на уроках биологии как неотъемлемого средства формирования универсальных учебных действий обучающихся. Методологической основой разработки технологии мини-проектов на уроках биологии выступает системно-деятельностный подход, отражающий этапность и согласованность деятельности учителя и обучающихся по овладения полезными знаниями и умениями, компетенций саморазвития и самосовершенствования, всестороннего развития личности ребенка. В работе предложена технологическая модель мини-проекта на уроках биологии способствующая формированию универсальных учебных действий на всех этапах реализации урока. В рамках технологической модели дифференцированы цель и деятельность участников образовательного процесса. Важным элементом реализации технологической модели выступает формирование самостоятельности в организации и реализации мини-проекта обучающимися. В ходе реализации модели определены обобщенные критерии сформированности проектных компетенций обучающихся, выступающие показателями эффективности реализуемой технологической модели и позволяющие провести оценку основных образовательных результатов освоения основной образовательной программы. Представленные в статье результаты апробация технологической модели убедительно доказывают эффективность метода мини-проектов для формирования универсальных учебных действия в контексте компетенции проектной деятельности.

Ключевые слова: инновационные технологии в образовании, проектная деятельность, мини-проекты на уроках биологии, основное общее образование, универсальные учебные действия, системно-деятельностный подход, компетенция проектной деятельности, качество обучения школьников.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF PROJECT- BASED ACTIVITY IN BIOLOGY CLASSES

© 2018

Belousova Natalya Anatolyevna, doctor of biological Sciences, head of the department of mathematics, natural Sciences and methods of teaching mathematics and natural Sciences

Tupikova Maya Nikolaevna, post-graduate student

Maltsev Viktor Petrovich, candidate of biological Sciences, associate professor of the department of mathematics, natural Sciences and methods of teaching mathematics and natural Sciences

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69 e-mail: maltsevp@cspu.ru)*

Abstract. The article discusses the methodological basis of the organization of mini-projects in biology classes as an innovative technology of modern school education, to enhance educational process effectiveness. According to the scientific literature the use of the project method in biology lessons is an integral means of formation of universal educational actions of students is. The methodological basis for the development of mini-projects technology in biology lessons is the system-activity approach, reflecting the phasing and consistency of the activities of teachers and students to master useful knowledge and skills, competencies of self-development and self-improvement, comprehensive development of the child's personality. The paper proposes a technological model of the mini-project in biology lessons contributing to the formation of universal educational actions at all stages of the lesson. The purpose and activities of the participants of the educational process are differentiated within the technological model. An important element of the technological model is the formation of independence in the organization and implementation of the mini-project students. In the course of model implementation the generalized criteria of formation of project competences of students, acting as indicators of efficiency of the realized technological model and allowing carrying out an assessment of the main educational results of development of the basic educational program are defined. The results presented in the article prove the effectiveness of the mini-project method for the formation of universal educational actions in the context of project activity competence.

Keywords: innovative technologies in education, project activities, mini-projects in biology classes, basic education, universal educational actions, system-activity approach, competence of project activities, the quality of education.

В современных условиях модернизации российского школьного образования важным является внедрение в практику образовательных организаций инновационных форм и технологий учебно-воспитательной деятельности. Среди перспективных образовательных технологий по мнению ряда авторов [1-6] особое место отводится методу проектов. Актуальность применения метода проектов в педагогической практике обусловлена не только его инновационностью, но и многофункциональностью: возможностью интегрирования знаний и умений обучающихся, формирования и развития компетенций многостороннего развития личности школьника. Выше обозначенные показатели являются приоритетными задачами современного образования, закрепленными в нормативных актах ФГОС ООО.

Резюмируя данные контент-анализа научной литературы по проблеме становления и развития метода проектов в ретроспективном плане Морозова М.М. в своей работе [3] определяет метод проектов как философскую категорию образовательного процесса, интегрирующую теоретические и практические стороны цели и деятельности, результаты и достижения, знания и умения обучающегося.

Методологические аспекты применения метода проектов, как средства развития познавательных интересов школьников в рамках урочной и внеурочной деятельности, повышения мотивации к обучению по отдельным учебным предметам, как основу личностного развития обучающегося рассмотрены в работах многочисленных педагогов исследователей Д. Дьюи, Д.

Снезден, Е. Коллинге, С.Т. Шатцкого, Н.К. Крупской, М.В. Крупениной, Б.В. Игнатъева, Е.С. Полат, В.Н. Шульгиной и др. В работах некоторых исследователей [7, 8] обосновывается результативность этого метода как интегративного средства образования.

Анализируя работы авторов по данному вопросу хотелось бы остановиться на исследовании Е.А. Пеньковских [9].

Автор, изучая историческое развитие и становление метода проектов в отечественной и зарубежной практике, выделил некоторые отличительные особенности данного метода, позволяющие считать его инновационным методом современной педагогики. По мнению автора, важной инновационной составляющей проектной деятельности, наряду с некоторыми специфическими особенностями, является изменение позиции ученика с пассивной на активную в процессе его практической деятельности.

При этом, автор раскрывая технологический аспект метода отмечает традиционные аспекты, лежащие в основе метода, это, прежде всего, учет интересов обучающихся при распределении поручений внутри группы и при коллективном выполнении проекта, специфические особенности деятельности обучающихся и функций учителя на разных этапах совместной деятельности. При этом обозначены и современные компоненты, отражающие детальную регламентацию деятельности учителя на каждом этапе, разнообразие видов проектов. Основным нововведением является преобладание теоретического материала над практическим.

Однако, раскрывая сущность метода проектов с позиции инновационной образовательной технологии, Горобец Л.Н. [2] считает, что, при реализации данного методического приема, приобретение обучающимися новых знаний осуществляется ступенчато, поэтапно, важным условием при его реализации выступает самостоятельность учеников. Возможно, также руководящее начало педагога на этапах планирования и разработки идеи, выполнения и продуцирования усложняющихся заданий, аспектов проблемы, ее микротем. В этой технологии автор выделяет следующие этапы: подготовительный, этап реализации, тихая презентация, публичная защита, рефлексия.

Остановившись на некоторых аспектах проблем преподавания естественных наук в школе, Хакимова А.Х. [10] определяет среди ведущих – проблему низкой мотивации школьников на уроках естественных наук, в частности физики, что обусловлено, как социальными факторами: сниженным уровнем образованности референтного окружения школьников, позиционирования школьной среды, как исключительно среды для общения; так и личностными - не сформированной жизненной позицией (не понимание личностной перспективы развития после завершения обучения в школе), мотивом изучения предмета лишь как средства поступления в другое образовательное учреждение, индивидуальными психофизиологическими особенностями когнитивных процессов отдельного ученика. Все выше перечисленные проблемы зачастую свойственны и при преподавании биологии в школе.

В связи с чем, применение проектной деятельности на уроках биологии, по нашему мнению, является неотъемлемым средством формирования универсальных учебных действий (УУД), способной заинтересовать обучающихся и предоставить посильный уровень овладения полезных знаний и умений, которые будут применяться как в профессиональной среде, так и в повседневной жизни обучающихся [11, 12, 13, 14].

Исходя из выше изложенного целью нашей работы является обоснование технологии применения мини-проектов на уроках биологии как средства формирования и развития универсальных учебных действий.

Согласно доктрине современной реформы образования (ФГОС ООО) ориентирование школьного образова-

ния должно быть не на получение знаний и навыков, а на формирование универсальных учебных действий. УУД определяют формирование компетенции саморазвития и самосовершенствования, всестороннего развития личности ребенка. Роль учителя в новых реалиях образования заключается в формировании навыка выполнения способа выполнения образовательной задачи обучающимися, оперирующим определенным эталоном или алгоритмом для активизации конкретных способов мышления, действия и межличностной коммуникации [15].

В рамках системы современного образования актуальной формой урочной деятельности по обеспечению достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы регламентированной ФГОС могут выступать научно-исследовательские проекты, реализуемые в рамках одного урока – так называемые мини-проекты [10].

Мини-проекты позволяют не только индивидуализировать учебный процесс, но и изменить характеристики деятельности обучающихся, по таким показателям, как темп деятельности и характер деятельности [1, 8].

Сторожева Н.В. [16], раскрывая возможности применения учебных проектов в рамках комбинированных уроках биологии обучающихся 6-х классов, обосновывает механизм интегрирования проектной деятельности в классно-урочную систему. Так, в работе описываются особенности деятельности учителя по подготовке и реализации учебных проектов, а также необходимый перечень знаний и умений о структуре и алгоритме проектной деятельности у обучающихся.

В рамках данной работы нами представлена технологическая модель построения мини-проекта на уроке. Предложенная таблица 1 в обобщенном варианте отражает технологию организации мини-проекта на уроке.

Предложенная технологическая модель мини-проекта на уроках биологии объединяет цель, деятельность и результат образовательного процесса, что в целом удовлетворяет требованиям реализуемого во ФГОС системно-деятельностного подхода.

Данный подход дает возможность формировать УУД на всех этапах урока. В рамках реализации данной технологической модели претерпевают изменения субъект - субъектные взаимоотношения учитель - обучающийся. Педагог становится партнером, при этом минимизируется функция транслятора знаний. Важно отметить, что при реализации данной модели значительно корректируется этап подготовки педагога к уроку, что обеспечивается умением педагога разработать и совершенствовать образовательный ресурс, о чем уместно отмечала в своей работе Сторожева Н.В. [16]

Для этого необходима высокая предметная подготовка, умение составлять план исследовательского поиска, умение прогнозировать ход исследовательской деятельности, проектировать формирование УУД на каждом этапе урока при реализации конкретных форм и методов обучения [17, 18, 19].

Одним из достижений модели является уверенность обучающегося в том, что он самостоятельно организует и реализует мини-проект. При этом полученные знания воспринимаются обучающимся как результат собственных исследований, что в целом повышает мотивированность на образовательный процесс и, как итог, более высокое качество обучения. Выше обозначенный постулат наглядно продемонстрирован в работе [20], доказавшей повышение качества обучения (по показателю среднего балла за предмет) в среднем на 17% от исходного уровня у школьников 5-6-х классов на уроках биологии с элементами проектной деятельности.

Технологическая модель мини-проектов на уроках биологии была разработана и апробирована в течение 2016-2017 учебного года на базе двух общеобразовательных школ г. Салехарда. В рамках педагогического эксперимента приняли участие 89 обучающихся 7-х классов. Для реализации модели была разработана серия

уроков мини-проектов в соответствии с Программой общего образования для общеобразовательных учреждений. Из 68 часов (2 часа в неделю), определенных учебным планом образовательной программы на реализации технологии модели определили 24 урока (35% от общего числа уроков).

Таблица 1 – Организация мини-проектов в рамках классно-урочной системы

Этапы	Цель этапа	Развиваемые и формируемые УУД	Деятельность учителя	Деятельность ученика
Подготовительный	1. Сформировать мотивацию. 2. Оформить замысел. 3. Сформулировать цель. 4. Подготовить материал для проекта (подборка интернет ресурсов, мультимедиа и литературных источников, или раздаточного материала по теме)	Познавательные действия: - постановки и решения проблем (формулирование проблемы). Коммуникативные действия: - постановки вопросов (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации); планирования (определение цели, функций участников, способов взаимодействия). Регулятивные действия: - волевой саморегуляции (способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий).	1. На основании изученного ранее теоретического материала учитель предлагает сформулировать тему проекта. 2. Распределяет обучающихся по группам.	1. Объединяются в группы 2. Получают материалы и инструкции реализации проекта. 3. Формулируют совместно с учителем тему и мпротему для группы на основании темы
	1. Разработать план и стратегию выполнения проекта. 2. Определить роли отдельных участников в группе	Общечучебные (формулирование алгоритма деятельности); - логические (выдвижение гипотез). - постановки и решения проблем (определение способов решения проблемы). Личностные действия: - смыслообразования (адекватное реагирование на трудности, личная ответственность); - нравственно-этического оценивания (навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками).	1. Координирование деятельности обучающихся в построении траектории проекта (наводящие вопросы, актуализация знаний и так далее)	1. Распределение полномочий в группе 2. Планирование каждым обучающимся своего фрагмента проекта
Выполнение проекта	1. Отработка навыка самостоятельной и групповой работы по алгоритму или плану. 2. Развитие познавательных умений, логической обработки информации. 3. Развить навыки кооперации и сотрудничества	Личностные действия: - смыслообразования (понимание сущности усвоенного). - самоопределения (адекватная самооценка) Познавательные действия: - логические (доказательство гипотез; установление причинно-следственных связей). Коммуникативные действия: - постановки вопросов (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации); - разрешения конфликтов (выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация); - управления поведением партнера (точностью выражать свои мысли (контроль, коррекция, оценка действий сверстника)). Регулятивные действия: - прогнозирования (предвосхищение результата/уровня усвоения, его временных характеристик).	1. Курирует процесс реализации проекта 2. Контролирует выполнение проекта группами	1. Изучают материал по тем проекта. 2. Самостоятельно обозначают цели проекта. 3. Осуществляют сбор, систематизация и анализ имеющегося материала. 4. Обсуждают материал для своего фрагмента проекта. 5. В группе составляют целостный проект из выделенных фрагментов
	1. Отработать навыки самооценки, осознания полученных результатов. 2. Осознавать возможность коррекции проекта. 3. Развить навыки межличностной коммуникации.	Контроля (в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона) - коррекции (внесение необходимых дополнений и коррективы в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта). - оценки (выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что ещё подлежит усвоению, осознание качества и уюности усвоения).	1. Редактирует материалы. 2. Проверяет правильно ли объединены фрагменты проекта 3. Корректирует подготовку групп к проекту	1. Обсуждают полученный результат. 2. Проверят логику последовательности расположения фрагментов проекта
Проверка и оценка результатов	1. Выявить уровень умения обучающихся работать над проектом. 2. Отработать навыки интерпретации, межличностной коммуникации и взаимодействия	Личностные действия: - самоопределения (адекватная самооценка и самовосприятие). - нравственно-этического оценивания (навыки конструктивного взаимодействия). Познавательные действия: - логические (установление причинно-следственных связей; доказательство гипотез).	1. Экспертирует проект и защиту проекта 2. Оценивает результат проекта	1. Осуществляют командную презентацию проекта
	1. Проверить уровень сформированности универсальных учебных действий. 2. Развить навыки адекватной оценки своих результатов и результатов других обучающихся.	Коммуникативные действия: - постановки вопросов (инициативное сотрудничество между школьниками); - управления поведением партнера (точностью выражать свои мысли (оценка действий партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли)). Регулятивные действия: - волевой саморегуляции (способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий).	1. Выдает анкету 2. Делает выводы 3. Обобщает полученные по итогам проекта результаты	Отвечают на вопросы анкеты и оценивают по 5-балльной шкале

Опираясь на исследования Сиденко А.С [21], который выделил обобщенные критерии сформированности проектных компетенций обучающихся: ценностное самоопределение к участию в проекте; инновационного и исследовательского вида, технологическая готовность к осуществлению научно-исследовательских заданий, нами, в рамках технологической модели, предложен анкетный опрос обучающихся на этапе рефлексии.

Данные показатели мы рассматриваем, как критерии эффективности реализуемой технологической модели, оценивающие основные образовательные результаты

освоения основной образовательной программы. Важно отметить, что показатели рефлексии определили таким образом, чтобы обучающиеся могли самостоятельно и комфортно оценить успешность собственной деятельности на каждом этапе мини-проекта: уметь ставить цель проекта; уметь планировать свою работу; уметь самостоятельно работать по плану; уметь работать в команде, уметь делать выводы. Данные показатели, по нашему мнению, отражают концептуальную основу универсальных учебных действий, которые являются одним из результатов мини-проекта в рамках урочной системы, описанной в таблице 1.

Дополнительным критерием эффективности технологической модели, по-нашему мнению, выступает динамика качественной успеваемости, отражающей предметные результаты освоения обучающимися учебного предмета биология, на протяжении реализации педагогического эксперимента.

В таблице 2 обобщены среднегрупповые показатели сформированности проектной компетенции и качественной успеваемости обучающихся на начальном и завершающем этапе педагогического эксперимента.

Уровень сформированности отдельного умения представлен как относительная величина показателя от максимально возможного (5 баллов) по результатам анкетного опроса обучающихся на этапе рефлексии урока. Качественная успеваемость – совокупность оценок «хорошо» и «отлично» от общего числа обучающихся. Для объективности показателя нами брались усредненные оценки анкетного опроса и средний балл за три первых занятия для констатирующего значения и три последних занятия для итогового показателя. Оценка «хорошо» составлялась при среднем балле за три занятия равном 3,6.

Таблица 2 – Динамика сформированности критериев эффективности технологической модели мини-проектов на уроках биологии в ходе реализации педагогического эксперимента, % (M±m)

Критерии	Этапы педагогического эксперимента		Прирост показателя
	Констатирующий	Итоговый	
Сформированность умения ставить цель проекта	51,7±3,1	72,5±2,2	20,8***
Сформированность умения планировать свою работу	51,3±2,9	75,4±1,9	24,1***
Сформированность умения самостоятельно работать по плану	52,3±2,8	79,6±1,3	27,3***
Сформированность умения работать в команде	66,7±2,9	78,9±1,6	12,2***
Сформированность умения делать выводы	49,8±2,8	82,1±1,3	32,3***
Качественная успеваемость	57,3	80,9	23,6***

Примечание: *** - достоверность различий начальных и конечных значений показателя при p<0,001.

Анализируя табличные данные можно заключить, что эффективность реализованной технологической модели мини-проектов на уроках биологии высока. Так, в частности, при анализе достоверности сдвига при помощи t- критерия Стьюдента для зависимых переменных на высоком уровне статистической значимости (p<0,001) выявлено повышение изучаемых показателей проектной компетенции обучающихся в динамике реализации педагогического эксперимента в среднем на 23,6 %. При этом все анализируемые показатели соответствуют высокому среднему уровню (порядка 78 %) Изменение изучаемых умений проектной деятельности школьников происходило в среднем от 12,2 до 32,2 %. Наименьший прирост отмечен по критерию умения работать в команде (на 12,2 %), что обусловлено изначально высокими средними оценками по данному показателю на начало педагогического эксперимента. Наибольшие приросты средних значений отмечены по показателям умения делать вывод и самостоятельной работы по плану (около 30%).

Дополнительные критерии эффективности реализации мини-проектов на уроках биологии также отражает общую положительную динамику. Качественная успеваемость обучающихся в ходе реализации педагогического эксперимента увеличилась на 23,6 %. Критерий однородности распределения признака хи-квадрат вы-

явил достоверные изменения ($\chi^2= 13,04$, при $p<0,001$) частотного распределения обучающихся с высокой результативностью в динамике реализации педагогического эксперимента.

Таким образом, использование инновационной технологии мини-проектов на уроках биологии позволяет эффективно формировать универсальные учебные действия и компетенции проектной деятельности.

Полученные результаты на высоком статистическом уровне значимости показали достоверное повышение основных критериев проектной компетенции, отражающие основные положения требований ФГОС ООО о результатах усвоения Основной образовательной программы обучающихся. Динамика качественной успеваемости обучающихся носит согласованный характер положительной динамике в ходе реализации педагогического эксперимента.

Перспективным направлением исследования по данной проблеме является выявление объективных критериев отдельных групп универсальных учебных действий и совершенствования методики экспертных оценок результатов обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баёва Ю.В. Метод проекта как современная педагогическая технология // Вестник ТГПУ. 2012. №2. С.117-120.
2. Горобец Л.Н. «Метод проекта» как педагогическая технология // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №2. С.122-128.
3. Морозова М.М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики // Интеграция образования. 2007. №3/4. С.36-41.
4. Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №76(2). С.30-35.
5. Цыбикова Т.С. Организация проектно-исследовательской деятельности школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий // Вестник БГУ. 2014. №15. С.57-60.
6. Васильева Н.Н., Дмитриева Е.А. Возможности организации исследовательской деятельности школьников в процессе обучения биологии // Ярославский педагогический вестник. 2012. №4. С.68-72.
7. Митрофанова Г. Г. Метод проектов вчера и сегодня // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2010. №4. С.94-106.
8. Титаренко Н.Н., Мальцев В.П., Белоусова Н.А. Метапредметная лаборатория как особая среда для развития метапредметных универсальных учебных действий у младших школьников // Успехи современной науки и образования. – 2017. - Т.1, № 4. — С. 12–15.
9. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вопросы образования. 2010. №4. С.307-319.
10. Хакимова А.Х., Румбешта Е.А. Мини-проекты по физике в основной школе как средство формирования учебных умений и интереса к предмету // Вестник ТГПУ. 2012. №7. С. 223-228.
11. Гельфман Э.Г., Подстригич А.Г. Формирование универсальных учебных действий в процессе создания учебного проекта на уроках математики // Вестник ТГПУ. 2012. №8. С.160-167.
12. Бережная О.В. Формирование исследовательской компетенций учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий по предмету «Биология» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №2 (28). С.138-141.
13. Черняева Т.Н., Чуланова Н.А. Герменевтический подход к развитию познавательных универсальных учебных действий обучающихся в единстве урочной и внеурочной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 308-312.
14. Ходос Ю.В., Шкляр Н.В. Формирование познава-

тельных универсальных учебных действий школьников с ограниченными возможностями здоровья // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 38-40.

15. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Экспериментальная методика формирования исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий при обучении биологии в 6 классе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. №3 (33). С.32-37.

16. Сторожева Н.В. О возможности использования на уроках биологии методу учебных проектов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №2. С.62-67.

17. Кузнецова Т.В. Проектно-исследовательская деятельность как один из способов формирования универсальных учебных действий младших школьников // Научно-педагогическое обозрение. 2013. №1 (1). С.63-69.

18. Садыкова М.А. Развитие у учащихся универсальных учебных действий в ходе проектной деятельности по физике на историко-биографическом материале // Педагогическое образование в России. 2015. №8. С.46-51

19. Китева Э.Р. Формирование познавательных учебных действий у младших школьников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 27-29.

20. Малыгина А.С., Насырова И.Е., Решетникова Т.Б. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках биологии в рамках ФГОС // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Химия. Биология. Экология. 2015. №2. С.76-80.

21. Сиденко А.С. Виды проектов и этапы проектирования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. №2. С.76-79.

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» в рамках НИР: «Построение и реализация образовательной траектории отдельных групп обучающихся на основе психофизиологического профиля»

*Статья поступила в редакцию 18.01.2018
 Статья принята к публикации 28.03.2018*

ТЕСТ-ЭССЕ КАК ПОДВИД АКАДЕМИЧЕСКОГО ЭССЕ:
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖАНРА

© 2018

Бузальская Елена Валериановна, доктор филологических наук,
кандидат педагогических наук, доцент*Санкт-Петербургский государственный университет**(199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская набережная 9-11, e-mail: e.buzalskaya@spbu.ru)*

Аннотация. Исходя из характеристик жанра эссе, существующего в пространстве русской культуры в трех вариантах (художественное, публицистическое, научно-публицистическое), автор статьи уточняет определение академического эссе и делит его на три варианта реализации: академическое тест-эссе, дисциплинарное эссе, эссе для ЕГЭ. Опираясь на достижения в области методики преподавания русского языка, жанроведения и психолингвистики, а также исследовав рынок печатных пособий, направленных на обучение написанию эссе, автор разрабатывает алгоритм обучения иностранных учащихся написанию академического тест-эссе, необходимого для сдачи теста по русскому языку как иностранному ТРКИ-3. В процессе построения системы, основанной на базе учета речевой стратегии эссеистического произведения (стратегия интерпретации, стратегия убеждения или стратегия трансляции фрагмента картины мира в сознание реципиента) и типа объекта рефлексии. Если в формулировке задания теста речь идет о рассуждении относительно какого-либо отдельного объекта или факта – такой тип объекта имеет гештальт-структуру, отражающуюся в структуре эссе; если речь идет о ситуации – формируется фрейм-структура; если необходимо выразить свое отношение к ситуации, находящейся в развитии – этот тип объекта и тип структуры получает наименование сценария. Комбинирование трех типов стратегий и трех типов структур позволяет выделить девять основных моделей реализации эссе.

Ключевые слова: тест, эссе, модель, структура, академическое эссе, ТРКИ, тестирование, гештальт, фрейм, сценарий, методика преподавания русского языка как иностранного, функционально-смысловые типы речи, алгоритм обучения, речевая стратегия, речевые тактики

TEST ESSAY AS A SUBCATEGORY OF ACADEMIC ESSAY:
CHARACTERISTICS OF THE GENRE

© 2018

Buzalskaya Elena Valerianovna, doctor of philological sciences,
candidate of pedagogical sciences, associate professor*Saint Petersburg State University**(199034, Russia, St. Petersburg, Universitetskaya Naberezhnaya 9-11, e-mail: e.buzalskaya@spbu.ru)*

Abstract. Based on the characteristics of the genre essay, existing in the space of the Russian culture in three versions (artistic, journalistic, scientific-journalistic), the author clarifies the definition of academic essay and divides it into three versions: academic test essay, disciplinary essay, essay for the school exam. Building on the achievements in the field of methodology of teaching the Russian language, and genre studies and psycholinguistics, examined the market of printed textbooks aimed at teaching writing speech in a form of the essay, the author develops the algorithm of training of foreign students in preparation to pass the test on Russian as a foreign language TORFL-3. In the process of building a system based on the basis of speech strategies (strategy of interpretation, of persuasion, and strategy of transition of a fragment of the author picture of the world in the consciousness of recipient) and the type of object of the essayistic reflection. If in the formulation of the task in test papers we can read about the discussion of a particular object or fact - this type of object has Gestalt-structure, reflected in the structure of the essay; if we are talking about the situation - formed frame-structure; if the task wanted they to express their attitude to the situation in process - this type of object and the type of structure gets the name of the scenario. Combining three types of strategies and three types of structures allows to distinguish nine basic models of essay implementation. So, the author identifies nine main versions of the model of the academic essay and put them in order to offer a teaching program used in the course of the Russian as a foreign language studies.

Keywords: test, essay, model, structure, academic essay, TRC, testing, Gestalt, frame, script, methods of teaching Russian as a foreign language, learning algorithm, speech strategy, speech tactics

Академическое эссе – учебный жанр, производный от основного (публицистического) варианта эссе, существующего в пространстве культуры. Общей интенцией речевого жанра эссе, находящегося в пространстве культуры, является намерение автора изменить представление читателя относительно рефлекслируемого объекта, факта, явления. Инструментами достижения данной цели становятся оригинальная позиция (непривычный угол зрения), краткость, изящная логика и сильные аргументы [1-8]. Требования к академическому эссе несколько редуцированы по сравнению с общим канонам жанра: академическое эссе удовлетворяет лишь трем критериям: краткости при полноте раскрытия темы и аргументированности выдвинутого тезиса. Сужение требований проистекает из основной установки академического эссе на проверку знаний, полученных в разных учебных учреждениях, поэтому такая характеристика эссе, как оригинальность суждения, не является в данном случае обязательной. В зависимости от основной интенции экзаменатора (так как именно его формулировка задает направление рассуждению), академическое эссе представляется возможным разделить на три варианта реализации:

а) ЕГЭ-эссе (проверка знаний, полученных в школе,

для приобретения балла, достаточного для поступления в ВУЗ);

б) дисциплинарное эссе (проверка знаний по конкретной профессионально ориентированной дисциплине в рамках сессионной отчетности в ВУЗе);

в) ест-эссе (проверка уровня сформированности умений письменной речевой деятельности на иностранном языке, необходимых для жизни в инокультурном пространстве).

Степень редуцированности требований к академическому эссе различается в зависимости от его принадлежности к одному из трех указанных типов.

Наиболее упрощенной и предсказуемой структурой по сравнению с коммуникативным вариантом эссе обладает ЕГЭ-эссе, суть которого заключается в постулировании и аргументации канонической точки зрения с использованием необходимой терминологии и примеров, взятых из общеизвестных источников, показывающих компетентность экзаменуемого. Эссе по социологии, истории, философии, и другим гуманитарным наукам не должно быть меньше 200 слов, эссе по английскому языку имеет более жесткие рамки: его объем должен колебаться в пределах от 150 до 275 слов. Оно близко по своим критериям к третьему типу – эссе, направленно-

му на проверку общего владения языком, этикетными и социокультурными шаблонами, но все же по своему содержанию и лексико-синтаксическому оформлению не выходит за рамки школьной программы.

Второй тип эссе – дисциплинарное – используется при проверке знаний по конкретной дисциплине и в силу этого его структура зависит от особенностей самого предмета – его терминологического аппарата и его способа кодирования информации в различных знаках (математических, музыкальных, химических и пр.). Логика развертывания тезиса базируется на типах аргументации, принятых в рамках конкретной дисциплины. Так, например, эссе на одну и ту же тему по истории, богословию, этике и философии будут основаны на разных принципах аргументации. Помимо этого, результаты исследований показывают, что многое в структуре эссе зависит от требований, предъявляемых к данной работе в каждом учебном заведении. В связи с этим встречаются эссе, сходные по своей логике раскрытия содержания с ЕГЭ-эссе, тест-эссе, а также с публицистическими эссе и эссе художественной направленности.

Третий тип эссе – эссе, которое пишут иностранные граждане при сдаче теста по русскому языку как иностранному третьего уровня. Основное внимание уделяется грамотности, разнообразию синтаксических конструкций, верно выбранному стилю изложения информации и наличию доказанного тезиса. Учебные пособия, направленные на формирование умений создания эссе, нацелены на то, чтобы научить студента максимально быстро создавать работу, используя необходимые конструкции и выражения, подтверждающие уровень владения языком [9, 10, 11].

Несмотря на то, что данные навыки и умения очень важны, понимание того, чем же является эссе лежит прежде всего в области структуры рассуждения. Методологию жанроведения – нового направления отечественной науки [12, 13, 14, 15, 16], одним из приоритетов которого является разработка моделей речевых жанров – необходимо широко использовать в процессе обучения, поскольку понимание природы жанра способствует формированию образа этого жанра в сознании учащихся. Образ жанра – наиболее общее представление о готовом речевом продукте – позволяет более точно ориентироваться в построении самого эссеистического рассуждения, задает его рамки.

Исходя из проведенных исследований [17], представляется возможным говорить о том, что эссе – жанр, стратегически и когнитивно ориентированный на три цели (стратегии): интерпретировать, убедить и сформировать новое представление о рефлекслируемом объекте или факте: транслировать свое видение в сознание потенциального читателя.

В то же время, помимо общефункциональных психофизических механизмов и операционных механизмов, исследователи выделяют специфические следующие группы механизмов письменного творчества, без которых написание работы практически невозможно: *механизмы индивидуализации*, действие которого приводит к поиску личной позиции, точки зрения, режиссуры художественного образа; *механизмы интроспекции и эмпатии (или рефлексии)*, при помощи которых достигается высокая контекстуальная точность значения; *механизм пошагового логического* структурирования письменного текста. Необходимо отметить при этом, что интроспекция и рефлексия различны, так последняя – «отражение сознанием самого себя, некое удвоение фрагмента в пространстве образов мира, в результате чего сознание приобретает способность оперировать своими собственными образами» [18: 68].

Представляется вероятным наличие определенной связи между речевой стратегией транслирования своего видения и группой механизмов интроспекции и эмпатии, между речевой стратегией интерпретации и механизмами индивидуализации, между стратегией убеждения и

механизмами пошагового структурирования. При этом, безусловно, необходимо говорить лишь о преобладании, но не об исключении из процесса других механизмов, так как все механизмы задействованы в процессе в каждом из случаев, но в разной степени в зависимости от цели автора.

В то же время, вариативность модели зависит также и от характеристики самого объекта эссеистической рефлексии – представляет ли он собой гештальт (отдельный объект), фрейм (ситуацию, включающую в себя взаимодействие нескольких объектов, каждый из которых имеет свою цель) или сценарий (ситуацию в развитии, в которой цели объектов не являются постоянной величиной).

Таким образом, девять вариантов модификации исходной модели эссе, которая, в своем базовом минимуме представляет собой трехчастную структуру из Введения, Основной части и Заключения, являются полем вариативности академического тест-эссе.

Можно выстроить перспективу изучения данных вариантов от наиболее простых к сложным, опираясь на принципы методики обучения письменной речевой деятельности [19, 20, 21, 22, 23, 24]:

1) Эссе гештальт- трансляция, эссе гештальт-интерпретация, эссе гештальт-убеждение;

2) Эссе фрейм-трансляция; эссе фрейм-интерпретация, эссе фрейм-убеждение;

3) Эссе сценарий- трансляция, эссе сценарий-интерпретация, эссе сценарий-убеждение.

Соответственно, задействованным оказываются также когнитивные механизмы. Минимальной единицей психики, имеющей значение, является образ. суммой образов сознания становится панорама (горизонтально или ландшафтно организованная связь) или макро-объект, в зависимости от способа связности исходных данных. Процесс соединения образов является стадией формирования гештальта как «целостного дополняющего образа фрагмента мира» [25: 13], которая сопровождается одновременным «свертыванием» чувственно-наглядного компонента входящих в гештальт образов. Задачей преподавателя при работе со структурами эссе, ориентированными на гештальт – «раскрутить» данную последовательность операций в обратную сторону логизировать макрообраз.

Минимальной оперативной единицей когнитивной сферы является мыслительный акт - когнитивная структура, «вмещающая в себя информацию об элементах типичной, эталонной для носителя языка и культуры ситуации» [25].

При создании эссе на основе фрейма, соответственно, необходимо научить студентов раскладывать ситуацию на компоненты и находить взаимосвязи, создающие ситуацию. Ситуации, генерализованные по социально-ценностной шкале, представляют собой сценарий – фрейм, реализующийся стандартной последовательностью событий, организованных на основании причинно-следственных установок сознания индивида, которые, в свою очередь, основаны на социально-культурной информации, которая приобретает в течение жизни в обществе. Это своего рода имплицитно кодифицированная общественная система поведения, шкала оценки состояния социума и поведения человека в той или иной ситуации. Данные понятия (гештальт – фрейм – сценарий) представляются взаимосвязанными внутри структуры личности: в гештальт-психологии творческий акт представляется как «скачок от одной структуры ситуации к другой», а способности к творчеству – «способность к трансформации проблемной ситуации в целом» [26: 102].

Таким образом, данный алгоритм работы связан как с постепенным развитием психо-физических, так и когнитивных механизмов личности учащегося. И вследствие этого разбит на три блока. Схематично структуры в блоках можно представить следующим образом (рис 1, 2).



Рисунок 1 – Структура гештальт-объекта, секторы характеристик которого становятся аспектами рефлексии.

Выбор двух или трех аспектов для анализа определяет организацию Основной части эссе. Так, в эссе, стратегически ориентированном на трансляцию своего видения объекта, одним из аспектов в обязательном порядке становится эстетический или психологический – в зависимости от природы рассматриваемого объекта. В эссе, ориентированном на интерпретацию, всегда присутствует социальный аспект, а в эссе, целью которого является убеждение – неизбежно обращение к фактам мира физической действительности.



Рисунок 2 – Структура фрейм-эссе, состоящего из нескольких гештальтов, секторы пересечения которых становятся аспектами рефлексии.

В данном варианте эссе в каждом из гештальт-объектов, участвующих в ситуации, выделяются только те секторы характеристик, которые образуют проблемные участки – пересечения, столкновения интересов. Таким образом, определение спектра характеристик каждого объекта уже должно быть отработано при работе с первым блоком структур эссе, в этом же варианте каждый из участков пересечения формирует абзац Основного текста эссе. При этом места пересечения должны быть определены до написания Введения, поскольку в нем уже должен быть перечень основных проблем данной анализируемой ситуации.

Поскольку для эссе в принципе не характерно наличие сюжетной линии, развитие сценария строится не по хронологии и не по принципу перемены места действия, а исходя из внутренних процессов взаимодействия фреймов. Таким образом те участки столкновения интересов, которые формировали проблематику фрейма, трансформируются в тему рассуждения.

Представляется необходимым привести несколько примеров, иллюстрирующих данные варианты структур. Так, например, популярная тема тестирования, связанная с экологической ситуацией – экотуризм мо-

жет быть представлена как гештальт (описание самих плюсов и минусов экотуризма), как фрейм (конфликт экотуризма и обычных способов путешествовать в сфере туристического бизнеса, основанный на характеристиках экотуризма и характеристиках отдыха в отелях и апартаментах) и как сценарий (акцент смещается на изменения восприятия конфликта интересов, связанного с экотуризмом, в обществе).

После того, как макро модель блока стала студентам понятна, целесообразно начать работу по модификации этой структуры, связанной со стратегической целью эссе, что отражается в первую очередь на выборе чередования функционально-смысловых типов речи: для стратегии трансляции основными двумя типами являются рассуждение и описание (как аргументация выбранной позиции), для стратегии интерпретации – рассуждения и повествования (в качестве включения в рассуждение иллюстрирующих примеров), для убеждения преобладающим типом остается рассуждение (повествование и описание используются для доказательств позиции реже, чем прямое логическое доказательство).

Последним этапом работы со структурой является обучение использованию речевых тактик, формирующих фрагменты, принадлежащие определенным функционально-смысловым типам речи. Номенклатура тактик включает в себя три варианта речевой тактики описания (бытийно-статальное, бытийно-процессуальное, характеризующее); два варианта повествования (история, сообщение); пять вариантов рассуждения (анализ, доказательство/опровержение, обоснование, подтверждение, разъяснение/объяснение). Цепочка последовательности их реализации напрямую зависит от варианта структуры эссе, вследствие чего работа с речевыми тактиками предполагает анализ текстов-образцов, определение наиболее частотных синтаксических структур, при помощи которых реализуются данные тактики. Стилистическая корректировка завершает работу над элементами структуры эссе.

Предложенный принцип обучения был апробирован в ходе занятий с иностранными учащимися в смешанной многонациональной группе в рамках аспекта «письмо» в Санкт-Петербургском государственном Университете в 2010 году; результаты эксперимента позволяют говорить о том, что данная схема обучения повышает скорость ориентирования студентов в определении макро-структуры эссе на 23%, точность соответствия формулировке на 30% и полноту раскрытия темы на 64%. Таким образом, предлагаемый алгоритм работы по обучению написанию академического тест-эссе способствует быстрому пониманию принципов формирования основного содержания эссе, что, в свою очередь, положительно отражается на точности и полноте раскрытия темы. Такая методика представляется эффективной при обучении представителей любой культуры, так как основана на универсальных, логических критериях построения модели письменной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Березкина В. И. Проблема типологии стилового развития эссе как речевого жанра // Прагматика и типология коммуникативных единиц языка: Сб. Науч. тр. Днепропетровск: ДГУ, 1989.
2. Кайда Л.Г. Эссе: стилистический портрет. – М.: «Флинта», «Наука», 2008.
3. Зацепин К.А. Жанровая форма эссе в параметрах художественного // Вестник Самарского государственного университета, 2005, №1.
4. Маськова Е. В. Эссе как жанр и метод. Автореферат... канд. филол. наук. Минск, 1994.
5. Руженцева Н.Б. Прагматическая и речевая организация русского литературно-критического эссе XX века. Дисс... д.ф.н. Екатеринбург, 2001.
6. Дмитровский А.Л. Жанр эссе: очерк теории жанра – Орёл: ОГУ, 2006.
7. Шкловский В. Литературный опыт (essai) в его

- формальном окружении// «Новый ЛЕФ» 1927, №6
8. Эпштейн М.Н. Законы свободного жанра// Вопросы литературы, 1987, №7.
9. Колесова, Харитонов. Пишем эссе. Учебное пособие для изучающих русский язык. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2006. – 100с.
10. Бузальская Е. В., Любимова Н.А. Пространство эссе: пособие по развитию творческих умений письменной речи у иностранных учащихся. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2014 – 100с.
11. Макова М.Н., Ускова О.А. В мире людей. Вып. 1. Письмо. Говорение: учебное пособие по подготовке к экзамену по русскому языку для граждан зарубежных стран (ТРКИ-2, ТРКИ-3) . – СПб. Златоуст, 2013. – 288с.
13. Гольдин, В. Е. Имена речевых событий, поступков и жанры русской речи [Текст] / В. Е. Гольдин // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – Вып.1.– С. 23-34.
14. Дементьев, В.В. Теория речевых жанров [Текст] / В. В. Дементьев. – М.: Знак, 2010. – 600с.
15. Дементьев, В.В. Изучение речевых жанров в России: аспект формализации социального взаимодействия [Текст] / В. В. Дементьев // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007. – С. 39-61.
16. Долинин, К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия// Жанры речи. Саратов: изд-во гос. уч. науч. центра «Колледж», 1999. – С. 7-12.
17. Кожина, М.Н. Речевой жанр и речевой акт [Текст] / М. Н. Кожина// Жанры речи. Саратов: Изд-во Гос. Уч. Науч. Центра «Колледж», 1999. – С.15-23
18. Бузальская Е. В. Типология русского эссе (лингвокогнитивный аспект): дис... докт. филол. наук. СПб7, 2017. – 411с.
19. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса – от психолингвистики к лингвосинергетике. Изд.2е, стер. М.: КомКнига, 2007
20. Гец М.Г. Обучение студентов языкового вуза творческой письменной речи в контексте межкультурной коммуникации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2003
21. Дорожкина Т.Н. Учебно-творческий дискурс в сфере письменной коммуникации: формирование языковой личности человека пишущего: Дисс. ... канд. пед. наук. Уфа, 2006.
22. Бабушис Е.Е. Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования, аргументации (на старшем этапе в школах с углубленным изучением англ. яз.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2000.
23. Орлова Е.В. Обучение иностранных студентов-нефилологов основного этапа письменному рассуждению: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Л., 1989
24. Бузальская Е. В. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов творческих специальностей при обучении письменной речи в жанре эссе. Дис... канд. пед. наук СПб, 2010 - 189с.
25. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. Пособие для студентов вузов. М.: Высш. шк., 2003.
26. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Наука, 2007
27. Вертгеймер М. Продуктивное мышление /(пер с англ.) общ. ред. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987.

Статья поступила в редакцию 22.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

ЯЗЫК НАУЧНОГО ОБЩЕНИЯ В РОССИИ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА

© 2018

Буянова Галина Витальевна, старший преподаватель кафедры «Иностранных языков»
Пермский государственный аграрно-технологический университет
(614999, Россия, Пермь, улица Петропавловская, 23, e-mail: buyanovagalina@rambler.ru)

Аннотация. Объектом исследования в данной статье является научное образование в России конца XVIII – начала XXI веков. Предмет исследования – языки научного общения, используемые на различных этапах становления отечественной науки. Язык рассматривается в лингвистическом смысле как человеческая речь, принадлежащая людям какой-либо национальности (русский язык, английский язык, немецкий язык и т. д.). Под научным общением автор понимает как устные (обсуждение, дискуссия, доклад и др.) так и письменные (диссертация, статья и др.) формы речи. В статье рассмотрены социально-политические причины доминирования одного из языков в научном общении над другим в зависимости от исторического периода развития нашей страны. Методом исследования выступает изучение и теоретический анализ исторической, педагогической литературы, а также периодических изданий, посвященных вопросам наукометрических показателей публикационной активности ученых разных стран. Новизна исследования заключается в том, что автором выстроена историческая ретроспектива использования языков в научном общении с XVIII по XXI вв.. Основные выводы автора сводятся к тому, что в разные исторические периоды становления российской науки исследователями использовался не только русский язык с целью донесения своих знаний, но и другие иностранные языки. Выбор языка научного общения определяется социально-экономическими и политическими условиями развития государства.

Ключевые слова: научное образование, научное общение, диссертация, ученая степень, язык, международный язык науки, цитирование, база научных данных, русский язык, латинский язык, немецкий язык, английский язык.

THE LANGUAGE OF SCIENTIFIC COMMUNICATION IN RUSSIA:
HISTORICAL BACKGROUND

© 2018

Buyaniva Galina Vitalyevna, Senior Lecturer of the Department of “Foreign Languages”
Perm State Agro-Technological University

(614999, Russia, Petropavlovskaya street, 23, e-mail: buyanovagalina@rambler.ru)

Abstract. The matter of scientific enquiry in the present article is the scientific education in Russia from the late XVIII to the early XXI centuries. The subjects of research are languages of scientific communication, used at different stages of the domestic science development. From a linguistic point of view the language is considered as human speech of people belonging to any nationality (Russian language, English language, German language and so on). The author describes different types of scientific communication, from spoken forms of language such as a discussion, a report and so on, to the written ones, for example, a thesis, an article and others. Much attention is given to the socio-political reasons for top dominance of one language depending on historical period of Russia's development. The study and theoretical analysis of historical, pedagogical literature and periodicals devoted to the questions of scientometric indexes in publication activity of scientists from different countries acts as the main research method. The novelty of the given research is in the attempt to make a historical review of different languages' usage in scientific communication in the XVIII-XXI centuries. The author comes to the conclusion that different languages were used by the researchers at different formation stages of Russian science with the aim to report about knowledge obtained. The choice of a language for scientific communication depends on socio-economic and political circumstances of state development.

Keywords: scientific education, scientific communication, thesis, scientific degree, language, international language of science, citation, scientific database, Russian language, Latin language, German language, English language

«Язык является одним из важнейших средств хранения, переработки и передачи информации» [1, с. 14]. Согласно Филолофскому словарю, «различают язык как пользование речью от языка (французский язык, немецкий язык) и язык - как систему знаков» [2].

Предметом нашего исследования является язык научного общения в лингвистическом смысле — в значении речи человеческой. Наша задача ответить на вопрос: Какому языку (русскому, латинскому, английскому, немецкому или др.) отдавалось предпочтение при написании статей и диссертаций, а также в процессе научных дискуссий в различные периоды становления науки в России и по какой причине?

В 1791 г. усилиями М. В. Ломоносова Московский университет получил право, закрепленное указом Екатерины II, присуждать докторские и магистерские степени [3, с. 153].

Как пишет В. К. Криворученко, для соискания ученой степени претендент должен был пройти испытания (письменные и устные) и публично защитить свою научную работу. Испытание заключалось в необходимости ответить на вопросы, выбранные по жребию (два вопроса для претендентов на достоинство кандидата и магистра и четыре – на доктора). Затем следовало словесное испытание. [4].

Следуя общепринятому правилу, в XVIII веке основным языком не только текстов диссертаций, но и устных магистерских и докторских защит был латинский с последующим переводом на русский [5, с. 91].

Русский философ, переводчик Н. Н. Поповский (1730-1760) критиковал доминирование латыни и настаивал на использовании русского языка в частности в филолофском образовании. «Нет, – писал Н. Н. Поповский, – той мысли, коей бы по-русски изъяснить было невозможно» [3, с. 154]. Эту идею поддерживал и его учитель М. В. Ломоносов. Сам Михаил Васильевич в своей научной деятельности искусно использовал оба языка (латинский и русский). Как отмечает Я. М. Боровский, на русском языке ученый создавал труды по философии, отечественной истории и риторике, но в то же время, научные дискуссии в этой области в кругу академической общности вёл на латинском языке. Латинскому языку также отдавалось предпочтение и при ведении научной переписки с иностранными учеными. Только к латинскому языку М. В. Ломоносов прибегает в своих работах по астрономии, химии, физики, многие из которых переводил на русский язык, создавая тем самым основу русской естественнонаучной терминологии [6].

Наука становилась все более массовой. С 1819 года официально закрепилось разрешение писать магистерскую работу не на латинском, а на русском языке, однако «докторской диссертации эта демократическая мера не коснулась» [7].

В «Положении требований к диссертациям» в редакции 1837 года наряду с требованием к соискателю «показать твердое и основательное знание греческого и латинского языков (по отделению общей словесности) и латинского (по отделению восточной словесности и

юридическому факультету)» [8, с. 97] в качестве дополнительного на некоторых факультетах вводится экзамен по новейшим языкам. [9, с. 21]. Н. М. Кабанова отмечает, что процедура публичного представления научного труда в то время предполагала возможность любому из присутствующих задать свои вопросы [10] вне зависимости от языка, на котором эти вопросы задавались. Российский биолог-естествоиспытатель, с 1840 года профессор Московского университета Карл Францевич Рулье так определял языковую компетентность русского ученого того времени: «Мы не можем себе представить русского читателя, который не понял бы статьи в Bulletin только потому, что она написана не на русском языке. Чтобы понять нашу статью, нужно предварительно научное образование, а этого научного образования нельзя получить не зная, по крайней мере, французского и немецкого языков» (1851 г.) [11].

Согласно исследованиям А.Ю. Климова, в 1864 г. в Правилах российских университетов появились требования к оценкам знаний и уровню владения новейшими языками. Так в Московском и Санкт-Петербургском университетах в историко-филологическом факультете оценивалось умение свободно переводить исторические сочинения с французского или немецкого языков; в физико-математическом и юридическом факультетах – умение переводить тексты физико-математических, естественно-исторических и юридических сочинений по решению факультетов (выбор языка предоставлялся испытуемому) [8, с. 111].

Как видим, в XVIII–XIX вв., в качестве языка научно-общения и в подготовке научной работы фигурирует изначально латинский язык. Латынь зачастую замещает основной язык, на котором говорит диссертант. Связано это с тем, что латинский язык на протяжении многих веков употреблялся во взаимном живом общении не только в романизированных странах, но и за их пределами. Наука, являясь по своей сути интернациональной, требующей международного общения и широкого обсуждения научных проблем, безоговорочно приняла латинский язык как основной язык устной и письменной научной речи, благодаря чему тот приобрел статус международного языка науки [12, с. 10].

Постепенно, начиная с конца XVIII в., и далее, на протяжении XIX и XX вв. происходит замещение латинского языка национальными или другими иностранными языками. Хотя, по утверждению Т. Н. Матулиса, латинский язык и в XIX в. был «обязательным для написания докторской диссертации» [13, с. 9], в этот период в отечественных диссертационных исследованиях и в требованиях к защите научной работы все чаще наблюдается использование немецкого языка вместо латинского, что обуславливалось историческими факторами. Так, Петровская эпоха познакомила научный российский мир с теоретическими и прикладными научными достижениями немецких ученых. Приглашенные Петром I ученые из Германии составляли девять из 13 академиков первой в России Академии наук [14], что не могло не повлиять на язык, используемый в научных дискуссиях и в текстах научных работ российских ученых. В работе Е. В. Ганиной, А. Н. Чумакова, посвященной проблемам языка в глобальном мире мы читаем: благодаря выдающимся успехам германских ученых, немецкий язык стал выходить на первое место, закрепив за собой статус универсального международного языка научного общения. Доминирование немецкого языка продолжалось вплоть до начала XX века. Однако, наряду с ним, научное сообщество России использовало также русский, французский и латинский языки в зависимости от области научных исследований [15].

Через два мировых войн внесла значительные коррективы в сложившуюся к началу XX в. геополитическую систему. Это незамедлительно нашло свое отражение и в научном мире. Ученые западноевропейских стран (Бельгия, Франция, Британская империя), а так же

США «устроили бойкот своим коллегам из Германии и Австрии», который выражался в запрете на участие в конференциях и на возможность публиковаться в европейских научных журналах [16].

Как отмечают Е. В. Ганина, А. Н. Чумаков, немецкий язык, который до войн считался основным в большинстве дисциплин «резко потерял свой международный статус» [15]. Способствовало этому также планомерное сокращение использования немецкого языка в странах-победительницах, будь он одним из национальных языков, или просто учебной дисциплиной.

Для понимания современной языковой ситуации в науке новейшей России, на наш взгляд, необходимо сделать небольшое отступление от заявленной темы и привести историческую справку, касающуюся становления языка научного общения в послевоенной Западной Европе и США. Опираясь на книгу об истории языка науки «Научный Вавилон» (Scientific Babel) профессора новой и новейшей истории Принстонского университета Майкла Гордина (Michael Gordin), портал «Научная Россия» приводит интересный факт распространности и последующего вытеснения немецкого языка с территории Соединенных Штатов Америки начала XX века. До вступления Америки в первую мировую войну большинство жителей таких штатов как Огайо, Висконсин и Миннесоты говорили по-немецки. В 1917 «в 23 штатах немецкий язык был объявлен вне закона», на нем не разрешалось ни говорить, ни вести радиопередачи, ни учить детей младше 10 лет. Несмотря на то, что в 1923 году этот антигерманский закон был отменен, процесс «изоляциялизма» был уже запущен [16].

Результаты второй мировой войны, крайне ограниченное влияние иноязычной научной среды, эмиграция западноевропейских ученых в США способствовали не только стремительному росту научных достижений в Америке, но и укреплению английского языка как средства донесения этих научных знаний до широкого круга читателей. Как пишет М. Гордон, именно в это время «американская наука впервые заявила о себе, как о новом лидере мировой научной мысли» [16], а английский язык начал уверенно завоевывать статус международного языка науки.

В Советском Союзе также была развернута кампания по обособлению отечественных научных открытий рамками русскоговорящей аудитории. Как пишет С. Мироненко, предвидя в будущем серьезное противостояние с Западом, Сталиным были предприняты административные меры по созданию базы научных данных только на русском языке. С 1947 года запретили издания Академии Наук на иностранных языках, запрещалось продавать в букинистических магазинах книги на иностранных языках, включать в список литературы ссылки на иностранных авторов [17]. Одним словом, в Советской России для ученых были созданы условия, схожие с «изоляциялизмом» в США. Требование печатать работы только в отечественных научных журналах, вести исследования и защищать диссертации только на русском языке объяснялось борьбой с «космополитизмом», иначе говоря «борьбой с низкопоклонством перед Западом». По мнению С. Мироненко это была попытка Сталина продемонстрировать «исключительную роль русской науки в истории человечества», заставить советских ученых и деятелей культуры поверить в собственные силы и «вырваться из научного и культурного периферизма» [17].

Возьмем на себя смелость заключить, что начиная с середины XX века, фактически велась «третья мировая война» - война за право доминирования в науке главным образом между англоязычной и русскоязычной научными школами с пониманием того, что кто захватит язык науки, тот будет владеть миром. В. В. Налимов и З. М. Мульченко обозначили этот процесс как «два мало пересекающихся информационных потока, опирающихся преимущественно на предшествующие публикации»

авторов своих стран»: США и Великобритания – с одной стороны, и СССР – с другой [18, с. 146].

Следует отметить, что предпринятые меры по укреплению русского языка в качестве языка научного общения, несмотря на то, что они функционировали всего 5-8 лет, имели свои положительные плоды. Во-первых, была создана уникальная советская система образования, отличающаяся ориентиром на высокую грамотность, широкий культурный кругозор. Во-вторых, наука вышла за рамки только научных сообществ и завоевала позитивное отношение широкого круга читателей внутри страны. Наука рассматривалась как ведущая сила производства и достижения материальных благ. Г. П. Сидорова пишет: «в 1960-е в СССР был очень высок престиж профессии ученого», а в 1970-ые – «каждый четвертый ученый мира – это советский научный работник» [19]. В-третьих, задача, поставленная Сталиным еще до второй мировой войны, а именно создание базы научных данных только на русском языке, к 70-ым гг. была решена. Так, по данным В. В. Налимова и З. М. Мульченко в 60-е годы прошлого века русскоязычная научная литература составляла около 22% от всей мировой научной литературы, в то время как исследования, опубликованные на всех других языках кроме английского – около 28%. На долю собственно англоязычных изданий приходилось 50% [18, с. 148]. Столь высокий процент научной литературы на английском языке авторы объясняют еще и тем, что ученые небольших государств, в стремлении быть услышанными, часто публиковали свои труды на английском языке.

Однако обратной, негативной стороной замкнутости национальной российской научной информации стала крайняя ограниченность, а в некоторых областях науки и невозможность обмена научными открытиями с коллегами из других государств. Количественно это выражается в уровне цитируемости в журналах других стран. В. В. Налимов и З. М. Мульченко приводят следующие данные (на 1965 год). В то время как цитируемость авторов стран английского языка в журналах большинства других стран варьировалась в пределах 55%, цитируемость авторов СССР составляла в среднем 3-4%, лишь по некоторым направлениям достигала 5,5%. Для сравнения: показатель цитируемости изданий на непопулярном в то время немецком языке составлял 5-10%, менее 5% - цитируемость работ, написанных на французском языке [18, с. 146-147].

Стратегия «закрытых дверей» советского периода, стремление идти собственным путем и способность генерировать собственные оригинальные идеи, безусловно, способствовали резкому научному и технологическому рывку, который имел место в СССР в 50-60-ые годы прошлого века. Однако, эта политика оказалась абсолютно неэффективной в борьбе за право языкового лидерства в сфере науки. В то же время американская система, основанная на открытом доступе к научным знаниям и мобильности человеческих ресурсов, продемонстрировала не только жизнеспособность, но и дальновидность. На сегодняшний день, как отмечает С. Марджинсон, «глобальное распространение Интернета привело к тому, что все национальные научные системы вошли в единую англоязычную научную систему, в то же время, сохраняя свои отличительные черты» [20, с. 8].

В России официальным языком образования, а следовательно и защиты диссертаций является русский язык как государственный язык Российской Федерации [21, ст. 14]. При этом следует подчеркнуть, что каждый современный российский ученый в той или иной степени обязан владеть английским языком хотя бы на уровне написания аннотаций к собственным статьям. А если говорить о повышении рейтинга ученого, о продвижении его научных идей, о развитии российской науки в целом и ее вкладе в мировую научную копилку, то английский язык на сегодняшний день является необходимым условием для достижения этих целей. Связано это,

во-первых, с тем, что сегодня более 70% баз научных данных находятся на территории США [17], использование которых невозможно без знания языка. Во-вторых, это закономерность, названная М. Н. Коцемиром как «языковой сдвиг» в цитировании в пользу англоязычных статей. Подобный вывод автор сделал на основе анализа научных работ с максимальными значениями показателей цитируемости, который показал, что подавляющее большинство этих статей написаны на английском языке [22, с. 45]. Схожие выводы мы видим и у В. И. Левина, который утверждает, что «наибольшие импакт-факторы (число ссылок) имеются у англоязычных журналов, далее идут испаноязычные, франкоязычные и т.д.» [23]. В-третьих, интегрированность отечественных ученых в мировое научное сообщество возможно лишь через международное сотрудничество, написание работ в международном соавторстве, совместном участии в научных проектах, что требует общения на одном языке и это английский.

Иначе говоря, языков научного общения в России сегодня два (русский и английский). Если предположить, что процитируемый выше К. Ф. Рулье высказывал бы свое мнение относительно языковой компетентности российского ученого с учетом современных требований, то его тезис звучал бы так: «Мы не можем себе представить русского читателя, который не понял бы статьи в Science только потому, что она написана не на русском языке. Чтобы понять нашу статью, нужно предварительно научное образование, а этого научного образования нельзя получить не зная, по крайней мере английского языка».

Таким образом, проследив историографию использования языка как лингвистического явления с момента появления первых официальных диссертационных советов по присуждению научных степеней и званий в России по сегодняшний день, можно утверждать, что в различные периоды становления российской науки в качестве основного языка научного общения не всегда применялся русский язык.

В XVIII столетии обязательным и единственным средством общения в научном сообществе был латинский язык. Также это был век гармонического взаимодействия и благотворного проникновения латинского языка как языка международного общения в русский язык, формируя тем самым национальный язык науки. Примером тому могут служить переводы работ западных ученых М. В. Ломоносовым, благодаря которым русский язык обогатился естественнонаучной терминологией. По сей день существует ряд научных областей (анатомическая, ботаническая, медицинская и фармакологическая), где латинский язык остается неотъемлемой частью научного дискурса [6].

В конце XIX – начале XX веков необходимость изучения передовой научной мысли, каковой на тот момент являлись исследования немецких ученых, способствовало тому, что наряду с русским языком, большое количество диссертаций писались и защищались на немецком языке.

В результате двух мировых войн первой половины XX столетия немецкий язык был отвергнут мировым научным сообществом. В языковом отношении наука разделилась на три лагеря: в одном были ученые из западноевропейских стран, где в качестве языка научного общения использовались английский и французский; во втором были сконцентрированы исследования, выполненные немецкоязычными учеными; и к третьему лагерю относились республики, входящие в состав СССР с русским языком в качестве языка науки. В течение 50-ти лет в Советском Союзе русский язык был единственным, на котором позволялось обсуждать научные проблемы как в устной так и в письменной форме.

Разрушение к началу XX века «железного занавеса», стремительное развитие сети Интернет, вхождение Российской Федерации в единое образовательное про-

странство не только сделали доступным огромное количество иноязычной научной информации, но и поставили российских ученых в новые условия – условия развития активного сотрудничества в области науки с другими странами. Американская политика общедоступности и мобильности научных исследований, практиковавшаяся к тому времени уже несколько десятилетий, обеспечила английскому языку статус международного языка научного общения. Все это предопределило тот факт, что в современной России параллельно функционируют два языка научного общения: русский и английский.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Нелюбин Л.Л. Лингвостилистика современного английского языка. Изд. 4-е, перераб. и доп. М.: Флинта, Наука. 2007. 126 с.

2. Философский словарь. — М.: Международные отношения. Дидье Жюлиа. 2000. — Режим доступа: https://philosophy_dictionary.academic.ru/ (дата обращения: 23.12.2017).

3. Егоров В. В. Ступени научной карьеры: история и современность // Известия УрГЭУ. 2013. №3-4 (47-48). С. 151-163.

4. Криворученко В.К. Присуждение ученых степеней в России в первой половине XIX века. — http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/professor.ru/Krivoruchenko_VK/ (дата обращения: 23.12.2017).

5. Лебедева Л.И. Исторические предпосылки создания отечественной магистратуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. № 1. С. 91–96.

6. Боровский Я.М. Латинский язык как международный язык науки (к истории вопроса). — <http://www.philology.ru/linguistics3/borovsky-91.htm> (дата обращения: 23.12.2017).

7. Кузин Ф.А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: практическое пособие для студентов-магистрантов. — <http://www.studfiles.ru/preview/272747/> (дата обращения: 23.12.2017).

8. Климов А.Ю. История кандидатских экзаменов в нормативных правовых актах России: 1802–2004: дис ... канд. истор. наук. —Пятигорск, 2004. 246 с.

9. Галай Ю.Г. Экзаменационные требования для соискателей ученых степеней по юриспруденции в университетах Российской империи // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2011. №1 (14). С. 20–24.

10. Кабанова Н.М. К истории диссертационной деятельности в дореволюционной России. — <https://refdb.ru/look/2171451.html> (дата обращения: 23.12.2017).

11. Валькова О.А. Памяти выдающегося ученого и просветителя Георгия Ефимовича Щуровского // История техники и музейное дело. М: Двигатель, 2006. С. 120-129.

12. Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы / Г. В. Буянова, А. С. Киндеркнехт, Т. В. Попова, Е. В. Пеунова; ФГБОУ ВО «Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д. Н. Прянишникова. — Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2017. — 188 с.

13. Матулис Т.Н. Законодательная регламентация статуса и деятельности преподавателей университетов России в XVIII – первой половине XIX в. // Вестник РУДН. Серия «История России». 2007. № 4 (10). С. 5–11.

14. Немецкие ученые и Российская Академия наук. — <http://www.genrogge.ru/grbook/04.htm> (дата обращения: 23.03.2017).

15. Проблемы языка в глобальном мире. Под ред. Е.В. Ганиной и А.Н. Чумакова / И.В. Ивахнюк, А.Н. Чумаков, П.С. Гуренич и др. — Проспект Москва, 2016. С. 208.

16. Столярчук А. Как английский стал языком науки вместо немецкого // материалы портала «Научная Россия», 2014. <https://scientificrussia.ru/articles/pochemu-anglijskij-stal-jazykomnauki>

17. Миронин С. Кто захватит язык науки, тот будет владеть миром. — <http://www.contrtv.ru/common/2789/> (дата обращения: 23.12.2017).

18. Налимов В.В., Мульченко З.М. Наукометрия. Изучение развития науки как информационного процесса. М.: Наука, 1969.

19. Сидорова Г. П. Ценность профессии в советской хозяйственной культуре и образах массового искусства 1960–1980-х // Человек и культура. 2013. № 1. С.61-91.

20. Марджинсон С. Российские наука и высшее образование в условиях глобализации // Вопросы образования. 2014. №4. С. 8-35.

21. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — <http://ivo.garant.ru/document?id=70191362&sub=0> (дата обращения: 23.12.2017).

22. Коцемир М.Н. Динамика российской и мировой науки сквозь призму международных публикаций // Форсайт. 2012. №1. С. 38-59.

23. Левин В.И. Библиометрические показатели или экспертные оценки: как оценивать результаты научной деятельности // Современное образование. — 2016. № 4. - С.11-28. DOI: 10.7256/2409-8736.2016.4.20046. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_20046.html

Статья поступила в редакцию 30.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2018

Быстрова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психологии»

Панфилова Ольга Валерьевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психологии»

Слизкова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Педагогика и психологии»

Тюменский государственный университет
(625003, Россия, Тюмень, ул. Володарского, 6, e-mail: lick_diana@mail.ru)

Аннотация. Проблема профессиональной мотивации будущих педагогов остается актуальной в связи с повышением конкурентоспособности на рынке труда, а также процессами модернизации в области высшего образования. Высокие требования, предъявляемые к представителям педагогической профессии влекут за собой необходимость постоянного профессионального роста и личностного самосовершенствования. Особая роль отводится подготовке педагогических кадров в вузе и формированию у студентов ряда компетенций. Важная составляющая в данном процессе и кадровой политике государства в целом - профессиональная мотивация будущих педагогов. В статье представлены результаты трехгодичного исследования особенностей профессиональной мотивации студентов педагогического вуза. Отражены общие выводы по результатам мониторинга, осуществленного преподавателями кафедры педагогики и психологии. В эксперименте принимали участие студенты всех имеющихся в вузе факультетов (Педагогического, Социально-гуманитарного, Математических и естественно-научных дисциплин), это дало возможность проанализировать в целом, осуществляемую в вузе работу профессорско-преподавательского состава, а так же выявить специфику студенческой аудитории, мотивы выбора педагогической профессии. Полученные авторами статьи результаты позволяют определить общие стратегии в работе со студенческой аудиторией в педагогическом вузе и улучшить качество образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, мотивация, студент, педагогический вуз, педагогические дисциплины, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции, оптимальное сочетание мотивов, неоптимальное сочетание мотивов, ранг мотива, факторы привлекательности профессии.

MONITORING OF PROFESSIONAL MOTIVATION STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

© 2018

Bystrova Natalya Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of «Pedagogy and psychology»

Panfilova Olga Valerievna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
of «Pedagogy and psychology»

Slizkova Elena Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, Professor,
head of Department «Pedagogy and psychology»

Tyumen State University
(625003, Russia, Tyumen, Volodarskogo street, 6, e-mail: lick_diana@mail.ru)

Abstract. The problem of professional motivation of future teachers remains relevant in connection with increase in competitiveness in labor market and also processes of modernization in the field of the higher education. Great demands placed on representatives of a pedagogical profession involve need of constant professional growth and personal self-improvement. The special part is assigned to preparation of pedagogical shots in higher education institution and to formation at students of a number of competences. An important component in this process and personnel policy of the state in general - professional motivation of future teachers. Results of a three-year research of features of professional motivation of students of pedagogical higher education institution are presented in article. The general conclusions by results of the monitoring which is carried out by teachers of department of pedagogics and psychology are reflected. Students of all faculties which are available in higher education institution participated in an experiment (Pedagogical, Social and humanitarian, Mathematical and natural-science disciplines), it has given the chance to analyse in general, the work of the faculty which is carried out in higher education institution, and also to reveal specifics of student's audience, motives of the choice of a pedagogical profession. The results received by authors of article to allow to define the general strategy in work with student's audience in pedagogical higher education institution and to improve quality of educational process.

Keywords: professional motivation, motivation, student, pedagogical college, pedagogical disciplines, general professional competence, professional competences, optimal combination of motives, non-optimal combination of motives, rank of motive, factors of attractiveness of the profession.

Особую актуальность в настоящее время приобретает повышение профессиональной мотивации будущих педагогов.

В ситуации высокой конкурентоспособности на рынке труда все более серьезные требования предъявляются к выпускникам вузов, а это, в свою очередь, естественным образом, отражается на динамике их профессиональной мотивации в процессе поэтапного обучения в образовательном учреждении.

Существуют некие внутренние предпосылки развития профессиональной мотивации, обусловленные спецификой функционирования того образовательного учреждения, в котором осуществляется обучение, в частности, это касается и педагогического вуза.

Известно, что студенческий возраст предоставляет огромные потенциальные возможности для развития

индивидуальных и личностных особенностей, которые, безусловно, влияют на формирование и развитие профессиональных мотивов.

В научной и методической литературе психолого-педагогического содержания отмечается большое внимание ученых проблеме изучения мотивации учащихся студентов (Е. Л. Афанасенкова, С. А. Гапонова, И. Л. Васильева, И. С. Василенко, С. В. Дроздов, Т. Г. Кравцова и др.) [1-8]. Однако, несмотря на кажущуюся разработанность данной проблемы остаются актуальными вопросы повышения мотивации студентов педагогического вуза в процессе их поэтапной профессиональной подготовки.

По мнению С.И. Смартыгина, осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, професси-

онального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих его к изучению будущей профессиональной деятельности, составляет основу процесса развития профессиональных мотивов.

Так, в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического блока, таких, например, как: «Психология: педагогическая психология», «Практикумы по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с учетом индивидуальных особенностей», «Психологические проблемы в педагогической деятельности и пути их разрешения», «Тренинг профессионально-личностного роста», «Введение в педагогическую деятельность (с адаптационным психолого-педагогическим практикумом)», «Педагогическая конфликтология (с тренингом конфликтологической компетенции)», «Психолого-педагогическое сопровождение социализации личности в мультикультурной среде», «Учебная практика (наблюдения внеклассных мероприятий) (распределенная)», «Производственная практика (летняя педагогическая), с отрывом», «Производственная практика (пробных уроков и внеклассных мероприятий - по профилю), с отрывом», «Преддипломная практика (комплексная педагогическая практика с научно-исследовательской работой), с отрывом» и курсов по выбору: «Теория и практика инклюзивного образования», «Инклюзивные технологии в учебно-образовательном процессе», «Профессиональная этика педагога», «Профессионально-педагогическая этика и культура педагога» и пр. формируются следующие общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции:

- способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5);
- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);
- готовность осознавать социальную значимость будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);
- готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);
- способность проектировать траекторию своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10).

Для изучения динамики профессиональной мотивации со студентами вуза трех факультетов (Математики, информатики и естественных наук (МИиЕН), Социально-гуманитарного (СГФ), Педагогического (ПФ) по направлениям «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование» профилям подготовки «Биология, химия», «Технологическое образование, информатика», «Математика, физика», «Русский язык, иностранный язык», «Экономика, право», «Физкультурное образование, безопасность жизнедеятельности», «История, география», «Начальное образование, иностранный язык», «Начальное, дошкольное образование» в период с 2015 - 2017 была осуществлена диагностика с использованием методик К. Замфир (модификация А. Реана) «Мотивация профессиональной деятельности», Т.Н. Сильченко «Изучение мотивов педагогической профессии», В.А. Ядова (модификация И. Кузьминой, А. Реана) «Изучение факторов привлекательности профессии» [9].

Всего в исследовании принимало участие 192 студента. Разберем их более подробно.

Методика «Мотивация профессиональной деятельности» позволила выявить внешние и внутренние мотивы студентов педагогического вуза.

Динамика отражена нами в таблице 1.

Таблица 1- Результаты методики К. Замфир (модификация А. Реана) «Мотивация профессиональной деятельности»

Вариант Курс, год	Оптимальный (цел.%)			Неоптимальный (цел.%)		
	МИиЕН	СГФ	ПФ	МИиЕН	СГФ	ПФ
1 (2015-2016)	34 (73,9)	52 (78,8)	36 (70,6)	12 (26,1)	14 (21,2)	15 (29,4)
3 (2017-2018)	44 (95,7)	60 (90,9)	47 (92,2)	2 (4,3)	6 (9,1)	4 (7,8)

Как видно из результатов в таблице, от 1 к 3-ему курсу наблюдается позитивные изменения в переходе от неоптимального сочетания мотивов к оптимальному. Особенно заметные изменения произошли у студентов педагогического факультета (оптимальное сочетание мотивов увеличилось на 21,6 %). При этом, отмечается доминирование мотивов: потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других; возможность наиболее полной самореализации в будущей деятельности.

В неоптимальном сочетании мотивов больше всего студентов волнует стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег, а так же стремление избежать возможных наказаний или неприятностей.

Следующей была методика «Изучение мотивов педагогической профессии» Т.Н. Сильченко, позволившая проранжировать профессиональные мотивы и сделать вывод о степени их значимости для студентов.

В 2015 году у студентов факультета МиЕН высокий ранг занимали мотивы: желание получить высшее образование; интерес к учебному предмету. В 2017-2018 учебном году высокий ранг остался у учебного мотива интерес к учебному предмету и увеличился ранг мотива представление об общественной важности, престиже педагогической профессии. Самый низкий ранг в иерархии мотивов на 1 курсе занимал мотив так сложились обстоятельства, на 3 курсе этот мотив сохранил свою позицию.

Сравнивая результаты данной методики у студентов СГФ, можно заметить также положительные сдвиги в осознании роли профессиональных мотивов, связанных с признанием значимости будущей педагогической профессии в деле воспитания и обучения подрастающего поколения. На это указывают высокие ранги таких мотивов, как желание обучать данному предмету, осознание педагогических способностей и представление об общественной важности, престиже педагогической профессии. Низкий ранг в пирамиде мотивов занимает мотив - так сложились обстоятельства, что еще больше показывает на тенденцию у большинства студентов (как МИиЕН, так и СГФ) к осознанию важности профессии педагога в современном мире.

Анализ результатов проведения данной методики среди студентов ПФ также свидетельствует о возрастании значимости для них педагогической профессии от курса к курсу. Это подтверждается высокой ранговой позицией таких мотивов, как интерес к учебному предмету, желание обучать данному предмету, стремление посвятить себя воспитанию детей (выбор мотива обусловлен, прежде всего, гендерной особенностью факультета, так как осознанно выбирают данный мотив в основном женский пол) и представление об общественной важности, престиже педагогической профессии. Наименьший ранг в пирамиде мотивов к 3 курсу все также занимает мало чем обусловленный мотив - так сложились обстоятельства.

Наблюдаются существенные положительные изменения во внутренней мотивации у студентов всех факультетов, что еще раз подтверждает их направленность на учебно-профессиональную деятельность, на самопознание и осознанное самообразование.

Следующая методика была направлена на изучение факторов привлекательности профессии (автор В.А. Ядов, модификация И. Кузьминой, А. Реана), где по

каждому из 11 факторов подсчитывался коэффициент значимости (КЗ).

Мы выявили, что у студентов к 3 курсу становятся привлекательными такие факторы, как: профессия одна из важнейших в обществе, работа с людьми, возможность самосовершенствования, работа соответствует моим способностям, возможность достичь социального признания, уважения. Менее привлекательными остаются - работа вызывает переутомление, небольшая зарплата, большой рабочий день.

Наиболее привлекательными факторами для студентов старших курсов становятся - профессия одна из важнейших в обществе, работа требует постоянного творчества, возможность самосовершенствования, возможность достичь социального признания, уважения. Менее привлекательными факторами на 3 курсе СГФ остаются - работа вызывает переутомление, частый контакт с людьми.

Сравнительный анализ полученных данных по методике на изучение факторов привлекательности профессии у студентов ПФ позволяет сделать вывод о развитии положительного отношения к выбранной профессии от младших курсов к старшим. Об этом свидетельствует ряд факторов, привлекающих обучающихся вуза - Профессия одна из важнейших в обществе (1), Работа с людьми (2), Работа требует постоянного творчества (3), Возможность самосовершенствования (6), Работа соответствует моим способностям (7), Возможность достичь социального признания, уважения (11). Наименее привлекательными факторами для студентов 3 курса ПФ являются - Работа вызывает переутомление (4), Большой рабочий день (9), Частый контакт с людьми (10).

Сводные результаты методики на изучение факторов привлекательности профессии по трем факультетам представим рисунке 1.

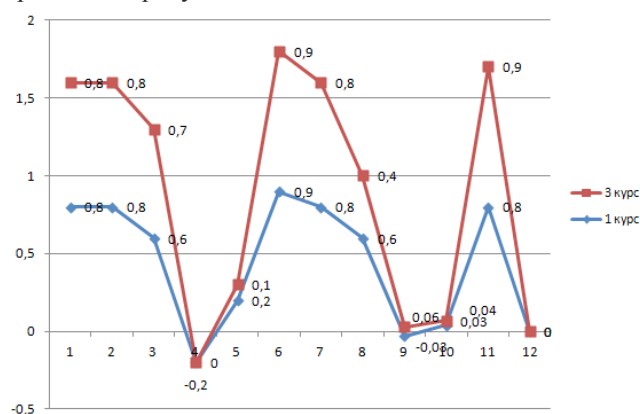


Рисунок 1 - Сводные результаты по методике на изучение факторов привлекательности профессии В.А. Ядова (модификация И. Кузьминой, А. Реана) с 2015 по 2017 гг.

Мы видим, что большинство студентов старших курсов привлекают такие факторы выбора профессии, как: Профессия одна из важнейших в обществе (1), Работа с людьми (2), Возможность самосовершенствования (6), Работа соответствует моим способностям (0,9), Работа соответствует моему характеру (0,8), Возможность достичь социального признания, уважения (11). Менее привлекательными факторами стали - Работа вызывает переутомление (4), Небольшая зарплата (5), Большой рабочий день (9).

Таким образом, проведенный сравнительный анализ данных выше изложенных методик позволяет утверждать о существовании положительной динамики профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в процессе поэтапного обучения от младших курсов к старшим.

Проявляющийся интерес к учению у студентов, осоз-

нание ими важности выбранной профессии образует важный движущий фактор развития их профессиональной компетентности, профессиональной образованности и культуры личности в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Афанасенкова Е. Л. Динамика мотивов учения студентов вуза // Психология обучения. 2011. № 12. С. 60-75.
2. Афанасенкова Е. Л. Мотивационная сфера, мотивация и мотивы будущих специалистов в системе их профессиональной подготовки: монография. - Южно-Сахалинск: Кано, 2017. - 294 с.
3. Афанасенкова Е. Л. Особенности структуры мотивов учения студентов педагогов-психологов // Известия Российской академии образования. 2011. № 4. С. 137-153.
4. Васильева И.Л. Динамика мотивационно-целевых установок будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки: Дис. канд. психол. наук. - М., 2004. - 131 с.
5. Лазарев А.И., Конопля А.И., Василенко Т.Д., Есенкова Н.Ю., Селин А.В. Системный анализ факторов, влияющих на учебную мотивацию // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 4.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=446> (дата обращения: 22.01.2018).
6. Василенко И.С. Динамика мотивации профессионального самосовершенствования в инновационном процессе: Дис. канд. соц. наук, Ростов-на-Дону, 2003. - 192 с.
7. Дроздов С.В. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студентов в процессе адаптации к учебе. Дисс.канд.псих.наук. - М. - 2000. - 142с.
8. Кравцова Т. Г. Структура и динамика развития мотивации достижения успехов в юношеском возрасте: Дис. канд. психол. наук. - Хабаровск, 2003. - 126 с.
9. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов - СПб: Питер, 2000. - 304 с.

Статья поступила в редакцию 21.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.147:004.4

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2018

Венцель Владимир Давыдович, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности»
Цорина Ольга Александровна, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности»
Янчий Светлана Владимировна, кандидат философских наук, доцент кафедры
«Безопасность жизнедеятельности»

*Омский государственный технический университет
(644050, Россия, Омск, проспект Мира, 11, e-mail: syanchij@mail.ru)*

Аннотация. Проведен анализ научных исследований, который выявил отдельные проблемные направления в применении информационных технологий в высших образовательных учреждениях России. Выделено, что в современном образовании появляется возможность применения мобильного обучения, которое способствует расширению возможностей дистанционного обучения, придавая такие качества, как: мобильность и доступность образования. Отмечено, что выбор технологий обучения – это право преподавателя, организующего освоение компетенций студентами. Показано применение в образовательной практике различных средств оценивания результатов обучения в вузе. Проанализирована возможность использования программных продуктов в учебном процессе выпускающей кафедры Омского государственного технического университета. Приведены примеры разработок учебных материалов с использованием данных продуктов. Рассмотрены возможности применения в учебном процессе при изучении различных дисциплин модели работы системы дистанционного обучения «Прометей». Приведен перечень учебно-методических комплексов, разработанных с помощью программы для разработки мобильного контента iSpring Suite 8 и рассмотрены особенности ее применения. Предложено описание мультимедийного комплекса по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», преподаваемой в вузе для всех направлений подготовки бакалавриата, специалитета и форм обучения. Проанализированы достоинства и недостатки в применении обоих программных продуктов.

Ключевые слова: высшее образование, информационные технологии, контроль знаний, образовательная среда, обучение, программа для разработки мобильного контента iSpring Suite 8, система дистанционного обучения «Прометей», технический вуз

ORGANIZATION OF TRAINING AND CONTROL OF KNOWLEDGE OF STUDENTS WITH USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES: THE EXAMPLE OF TECHNICAL UNIVERSITY

© 2018

Venzel Vladimir Davidovich, associate Professor of the Department «Life Safety»
Tsorina Olga Alexandrovna, associate Professor of the Department «Life Safety»
Yanchij Svetlana Vladimirovna, candidate of philosophical Sciences, associate Professor
of the Department «Life Safety»

*Omsk State Technical University
(644050, Russia, Omsk, Mira Avenue, 11, e-mail: syanchij@mail.ru)*

Abstract. An analysis of scientific research is carried out, which revealed some problem areas in the application of information technology in higher educational institutions in Russia. It is emphasized that in modern education there is the possibility of using mobile learning, which contributes to the expansion of opportunities for distance learning, giving such qualities as mobility and accessibility of education. It is noted that the choice of teaching technologies is the right of the teacher organizing the mastering of competences by students. It shows the use in educational practice of various means of assessing the results of studies at a university. The possibility of using software products in the educational process of the Omsk State Technical University is analyzed. Examples of development of educational materials using these products are given. The possibilities of using the model of the work of the distance learning system «Prometheus» in the study of various disciplines are considered. The list of educational and methodical complexes developed with the help of the program for the development of mobile content iSpring Suite 8 is presented and features of its application are considered. The description of the multimedia complex on the discipline «Life safety», taught in the university for all areas of training for bachelor's degree, specialty and forms of training is offered. The advantages and disadvantages in the application of both software products are analyzed.

Keywords: higher education, information technology, knowledge control, educational environment, training, program for developing mobile content iSpring Suite 8, distance education system «Prometheus», technical university

В последнее время достаточно остро стоит вопрос о качестве подготовки высшими учебными заведениями будущих специалистов. В этой связи большое внимание уделяется поиску различных форм и методов работы в сфере высшего образования. В качестве основного инструментария, применяемого для повышения качества образования выделяют современные информационные технологии [1, 2].

Уровень освоения любой дисциплины значительно повышается, если при ее изучении и выполнении индивидуальных заданий студенты применяют компьютер и разнообразные элементы современных информационных технологий. Приведем статистику.

В 2007–08 гг. Н.Е. Беляева [3] провела исследование читательского поведения студенчества в цифровой среде, которое проходило в Брянской, Курской, Орловской областях. Количество респондентов, участвовавших в исследовании – 576. Было отмечено, что для 72 % студентов важным источником информации является Интернет.

В другом исследовании А.И. Попова и П.К. Петров в 2010 г. выявили у студентов 1, 2 курса Удмуртского государственного университета уровни интереса к печатным и электронным источникам информации [4]. В результате 60 % респондентов отметили проявление интереса к информации, содержащейся в сети Интернет, остальной процент разместился между: компьютерными играми, Центральным телевидением, местным телевидением, газетами и журналами, художественной литературой.

В связи с чем, актуальность данного исследования подтверждается наличием противоречия между востребованностью мобильного обучения студентов для повышения качества обучения и отсутствием или недостаточностью условий для их обеспечения в вузе.

Цель исследования заключается в анализе доступных электронных ресурсов, которыми располагает кафедра «Безопасность жизнедеятельности» Омского государственного технического университета (ОмГТУ), позволяющих осуществлять обучение и контроль знаний сту-

дентов по отдельным дисциплинам.

Задачи исследования:

- проанализировать возможности применения информационных технологий в России;

- выполнить анализ электронных ресурсов, которыми располагает выпускающая кафедра ОмГТУ, позволяющих осуществлять обучение и контроль знаний студентов по отдельным дисциплинам;

- рассмотреть различные виды контроля знаний студентов по отдельным дисциплинам в моделях системы дистанционного обучения «Прометей» (СДО «Прометей») и программы для разработки мобильного контента iSpring Suite 8.

О больших возможностях, которые предоставляют информационные технологии в современной литературе написано достаточно много [5–10]. Безусловно, это обстоятельство способствовало модернизации современного образования, где стало возможным не только выполнять поиск учебных материалов в сети Интернет, а возникает потребность в новой отрасли педагогической науки – информатизации образования. В настоящее время дистанционное образование имеет широкую практику и географию применения.

В современной научной литературе можно выделить ряд работ, анализирующих проблемы информатизации образования в вузах и непосредственно возможности применения дистанционных технологий:

1. Изменение способов и приемов образовательного процесса с учетом применения дистанционного обучения в вузе [6–13];

2. Особенности применения мультимедийных технологий в образовательном процессе вуза [14–18];

3. Психологические составляющие информатизации образовательного процесса [19].

Кроме того, Т.М. Шкапенко отмечает разрыв поколений между преподавателями и студентами, который проявляется в разнице опыта применения цифровых технологий [20]. Автор отмечает, что разрешение данного конфликта заключается в приобщении преподавателей к практике онлайн-обучения.

В современном образовании появляется возможность применения мобильного обучения [5], где в качестве средства обучения выступает мобильное беспроводное устройство. Это расширяет возможности дистанционного обучения, придавая качества мобильности и доступности образования.

Необходимо отметить, что право преподавателя заключается в выборе технологий обучения в соответствии с его целью. Для этого он должен переосмыслить свой педагогический опыт и возможности применения в образовательном процессе новых технологий, способствующих формированию у студентов необходимых знаний, умений и навыков (ЗУН).

Процесс освоения компетенций студентами вуза сопровождается наличием определенных результатов обучения. В образовательной практике применяют различные средства оценивания результатов обучения.

Оценивание – это регулярный процесс, направленный на систематическое установление соответствия между планируемыми и достигнутыми результатами обучения [21]. Основу образовательного процесса составляет контрольно-оценочная деятельность, которая позволяет отследить, провести диагностику и корректировку процесса обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС-3) вводит понятие оценки качества освоения программ обучающимися и закрепляет в п. 9 [22]: при осуществлении образовательной деятельности по образовательной программе организация обеспечивает проведение контроля качества освоения образовательной программы посредством текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и итоговой (государственной итоговой) аттестации обучающихся.

Право образовательной организации выбрать самостоятельную форму и процедуры контроля. Кроме того, она обязана довести до сведения обучающихся информацию о процедурах контроля в сроки, определенные в локальных нормативных актах образовательной организации.

С этой целью она разрабатывает фонды оценочных средств, которые способствуют оценке достижений запланированных в образовательной программе результатов обучения, а также уровни сформированности компетенций, заявленных в образовательной программе.

Назовем формы контроля знаний студентов в вузе: промежуточной аттестации и текущего контроля. К первой форме относят: зачет, экзамен (по дисциплине/модулю), отчет (по практикам, научно-исследовательской работе), курсовую работу.

К формам текущего контроля знаний принадлежат: собеседование, коллоквиум, тест, контрольная работа, лабораторное/практическое занятие, эссе и др. творческие работы, реферат.

Формы аттестации определены согласно учебного плана для каждой дисциплины.

Необходимо отметить, что именно преподаватель является организатором процесса обучения и именно он, в первую очередь, должен уметь использовать новые технологии и подбирать их в соответствии с целью обучения.

Кроме того, важным критерием при аккредитации и расчете рейтинговых показателей университета является показатель применения новых технологий и интерактивных методов обучения.

Следовательно, процесс внедрения электронных и дистанционных технологий в учебный процесс не только неизбежен, а является современной необходимой модернизацией учебного процесса вуза. Кроме того, в статье 16 Федерального закона РФ № 273-ФЗ от 29.12.2012 [23] обозначены понятия «электронного обучения» и «дистанционных образовательных технологий», которые позволяют использовать информацию «при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

В рамках данной статьи авторы анализируют дистанционную систему взаимодействия между преподавателем и студентом в ОмГТУ.

Необходимо отметить, что обеспечением данной деятельности в университете занимается большое количество подразделений, однако, координирующая роль возлагается на Центр информационных технологий. Он обеспечивает дистанционную работу как учебной, так и внеучебной деятельности вуза.

Остановимся подробнее на процессе взаимодействия обучающихся и педагогических работников в дистанционных формах на примере кафедры «Безопасность жизнедеятельности» ОмГТУ.

Университет располагает различными программными продуктами для осуществления деятельности преподавателей. Кроме того, регулярно проводит обучение преподавателей работе с появляющимися в университете новинками.

Рассматриваемая выпускающая кафедра в своей деятельности применяет следующие продукты: СДО «Прометей» и программа для разработки мобильного контента iSpring Suite 8. Проанализируем применение каждого продукта.

Модель СДО «Прометей» предложена на рисунке 1. Данный продукт применяется для очной и заочной форм обучения, используется на кафедре более десяти лет. Позволяет осуществлять два вида контроля (проверки ЗУН студентов): самоконтроль, текущий контроль (экзамен). Используется в большом количестве дисциплин.

Однако, назвать продукт, выполненный в СДО «Прометей», учебно-методическим комплексом (УМК) будет не совсем правильно.

Его достоинство – тестовый контроль знаний с воз-

возможность подкрепления правильных ответов из учебно-методических материалов, справочной информации по изучаемой дисциплине.

Необходимо отметить, что эта возможность доступна только в режиме тестирования «самоконтроль», который может проводиться неограниченное количество раз. Полная противоположность режим экзамена. Варианты правильных ответов скрыты от просмотра и ограничено время прохождения теста.

Можно назвать несколько недостатков данного программного продукта: необходимость наличия компьютера с выходом в сеть Интернет, следовательно, невозможность применения других устройств для использования; возможность добавления учебных материалов, созданных средствами других программных продуктов, а не только возможностями СДО «Прометей»; ограничения в применении видов интерактивностей, что может сказаться на уровне качества подготовки студента.

Тем не менее, данный продукт регулярно используется преподавателями для оценки контроля знаний студентов по различным изучаемым дисциплинам.

Несколько лет назад администрация университета предоставила возможность применения других программных продуктов. Преподаватели кафедры использовали в учебном процессе программу для разработки мобильного контента iSpring Suite 8. Отметим сразу, что это не единственный продукт, доступный для использования в университете. Однако, с его помощью уже выполнен ряд УМК по дисциплинам, преподаваемым на кафедре для разных направлений подготовки и специальностей:

1. В.С. Сердюк, В.Д. Венцель, С.В. Янчий, В.В. Утюганова «Безопасность жизнедеятельности» (св-во о регистрации электронного ресурса № 22462 ОФЭРНиО, 22.12.2016 г.);

2. В.С. Сердюк, Е.С. Денисова, В.В. Утюганова, Т.В. Колпакова «Организация управления техносферной безопасностью» (год создания комплекса по дисциплине – 2017 г.; находится на этапе регистрации в ОФЭРНиО);

3. О.М. Зуева, С.В. Янчий «Основы первой медицинской помощи» (год создания комплекса по дисциплине – 2017 г.; находится на этапе регистрации в ОФЭРНиО).

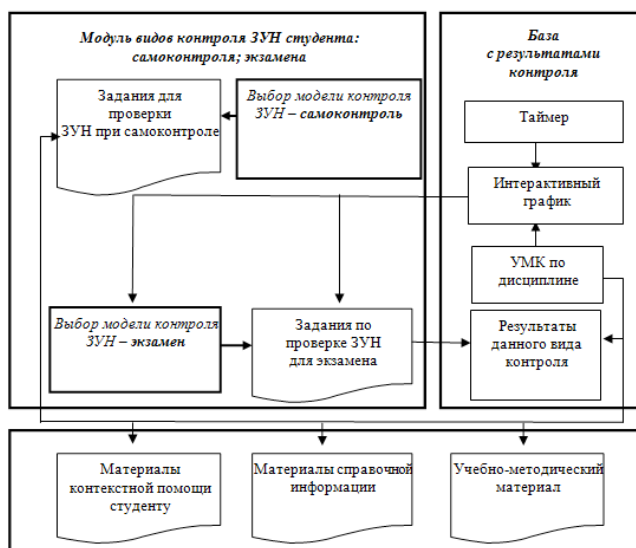


Рисунок 1 – Модель работы в СДО «Прометей»

Данный программный продукт позволяет предложить студентам учебный материал в виде УМК. Как правило, по дисциплинам разработаны: лекции, лабораторные и/или практические работы.

Существуют возможности: создания словаря терминов с использованием различных видов интерактив-

ностей; записи аудио- и видеосопровождения; применение различных видов тестов во всех видах занятий; возможность применения ситуационных, проблемных задач и их решение в виде тестов в последовательности действий и др. возможности. Так например, УМК «Основы первой медицинской помощи», предназначенный для студентов специалитета направления подготовки 20.05.01 «Пожарная безопасность», содержит лекции и практические занятия.

Практики авторы-создатели мультимедийного комплекса выполнили в виде ситуационных и проблемных заданий. От студента при ответе потребуются не только теоретические знания, но и наличие определенных навыков по оказанию помощи пострадавшему при возникновении чрезвычайной ситуации, что имеет большое практическое значение для формирования компетенций дисциплины у студентов данного направления подготовки.

Кроме того, отметим еще одно достоинство УМК, разработанное в iSpring Suite 8 – применение мобильных устройств при дистанционном обучении и, как следствие, возможность подготовки студентам в удобное время и удобном месте. Безусловно, для этого требуются определенные технические характеристики применяемых устройств.

Приведем описание мультимедийного УМК по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Данная дисциплина входит в учебные планы всех направлений подготовки бакалавриата и специалитета очной, заочной, очно-заочной форм обучения, преподаваемых в вузе.

Сетевое размещение комплекса с доступом в сети Интернет возможно использовать по ссылке <https://isprj.ng/85g3>.

При создании вышеназванного комплекса использовались авторские материалы: схемы, рисунки, таблицы, диаграммы, тестовые блоки, анимации, видеоматериалы.

УМК представлено следующими видами занятий: 8 мультимедийных слайд-лекций по тематическим разделам рабочей программы с аудиосопровождением; мультимедийный практикум из 6 работ; мультимедийные лабораторные работы в количестве – 5 работ, отдельные из которых с видеосопровождением.

На рисунке 2 предложен пример тематического слайда (лекции) по первому модулю.

Применяемые формы контроля знаний студентов:

– каждая из 8 слайд-лекций сопровождается тестовым контролем знаний с возможностью оценивания результата;

– каждая лабораторная / практическая работа попросит студента выполнить задание по соответствующей тематике, согласно своего варианта.

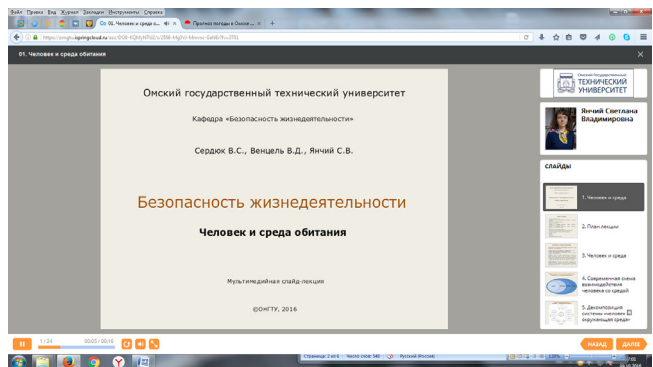


Рисунок 2 – Пример тематического слайда (лекции) по модулю «Человек и среда обитания» в системе iSpring Suite 8

Несмотря на ряд преимуществ, которые предлагает

данный программный продукт. У него есть недостаток: преподаватель может осуществлять контроль только в форме теста. Однако, многообразие видов теста позволяет забыть о данном недостатке!

Выводы:

1. Проведен анализ современной научной литературы, который выявил основные проблемные направления применения информационных технологий в высших образовательных учреждениях России.

2. Выделены электронные ресурсы, которыми располагает кафедра «Безопасность жизнедеятельности» ОмГТУ, а именно: СДО «Прометей» и программа для разработки мобильного контента iSpring Suite 8. Рассмотрены преимущества и недостатки каждого программного продукта при формировании учебного материала по отдельным дисциплинам.

3. Приведена модель работы в СДО «Прометей», которая описывает виды контроля ЗУН студентов. Предложены примеры описаний разработок УМК в программе для мобильного контента iSpring Suite 8 по отдельным дисциплинам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богданов В.М. Методы и технологии электронного дистанционного обучения в вузовском курсе физической культуры [текст] / В.М. Богданов, В.С. Пономарев, А.В. Соловов // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 2. – С. 51–56.

2. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [текст] / И.В. Роберт. – 2-е изд., доп. – М.: ИИО РАО, 2008. – 274 с.

3. Беляева Н.Е. Чтение студенчества и электронные информационные технологии (по итогам исследования в Брянской, Курской и Орловской областях) [электронный ресурс] / Н.Е. Беляева // Образование и общество. – 2009. – № 3. – С. 89–93. – URL : <http://www.vmo.rgub.ru/research/articles/belyaeva.php> (дата обращения 05.01.2018).

4. Попова А.И. Дистанционное обучение студентов вуза по дисциплине «Физическая культура» [текст] / А.И. Попова, П.К. Петров // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2010. – № 2 (15). – С. 4–14.

5. Куклев А.В. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании [текст] : автореф. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Куклев. – Ульяновск, 2010. – 34 с.

6. Сигаркина Л.Н. Педагогические пути совершенствования дистанционного обучения студентов в современных вузах [электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.Н. Сигаркина. – М., 2007. – 24 с. – URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Ffirbis.gnpbu.ru%2FAref_2007%2FSigarkina_L_N_2007.pdf&name=Sigarkina_L_N_2007.pdf&lang=ru&c=58cb7e462776 (дата обращения 17.03.2017).

7. Кочисов В.К. Роль дистанционного обучения в изменении способов и приемов образовательного процесса [электронный ресурс] / В.К. Кочисов, О.У. Гогоцаева, Н.В. Тимошкина // Образовательные технологии и общество. – 2015. – № 1. – Т. 18. – С. 395–407. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-distantsionnogo-obucheniya-v-izmenenii-sposobov-i-priemov-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (дата обращения 17.03.2017).

8. Сидорова Л.В. Образовательное мультимедиа и методические особенности обучения его разработке [электронный ресурс] / Л.В. Сидорова, С.Е. Саланкова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 171. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26242> (дата обращения 05.01.2018).

9. Алехина Н.В. Опыт реализации обучения по дополнительным профессиональным программам с применением дистанционных образовательных технологий [электронный ресурс] / Н.В. Алехина, Е.Н. Ларина // Современные проблемы науки и образования. – 2017.

– № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26371> (дата обращения 05.01.2018).

10. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

11. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 66-70.

12. Богданова А.В., Глазова В.Ф., Коновалова Е.Ю. Интеллектуальные технологии оценки качества дистанционных учебных курсов в высшем образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 79-82.

13. Иванова Т.Н., Жукова И.В. Тенденции и перспективы дистанционного образования // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 121-124.

14. Бондаренко О.В. Применение мультимедийных технологий в образовательном процессе высшего учебного заведения [электронный ресурс] / О.В. Бондаренко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26397> (дата обращения 05.01.2018).

15. Абдрахманова И.В. Методологические особенности разработки электронных учебных пособий для студентов физкультурных вузов [электронный ресурс] / И.В. Абдрахманова, И.В. Лушник, М.Н. Сандирова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26503> (дата обращения 05.01.2018).

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

17. Стеценко Н.В. Особенности построения электронного учебно-методического комплекса для физкультурных вузов [электронный ресурс] / Н.В. Стеценко, Е.А. Широбакина, А.Ю. Илясова, В.В. Коренева, М.Н. Сандирова, Т.В. Хованская // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 97. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30122506> (дата обращения 05.01.2018).

18. Тимирязова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

19. Савин С.З. Психологические компоненты информатизации образовательного процесса [электронный ресурс] / С.З. Савин, В.Е. Казеннов, Е.А. Левкова, А.А. Будницкий // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 123. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28401279> (дата обращения 05.01.2018).

20. Шкапенко Т.М. Электронное обучение: актуальное состояние проблемы в вузовской системе образования России и зарубежных стран [электронный ресурс] / Т.М. Шкапенко // Вестник МГИМО Университета. – 2013. – № 6 (33). – С.71–76. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20935584> (дата обращения 31.01.2018).

21. Миэринь Л. А. Современные образовательные технологии в вузе : учеб.-метод. пособие [текст] / Л.А. Миэринь, Н.Н. Быкова, Е.В. Зарукина. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2015. – 169 с.

22. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [электронный ресурс] // Гарант : информационно-правовой портал. – URL : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294/#ixzz53HJRntBw> (дата обращения 05.01.2018).

23. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-

ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [электронный ресурс]
// Гарант : информационно-правовой портал. – URL:
<http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4bYPrqaL> (дата обращения 18.01.2017).

Статья поступила в редакцию 06.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 372.87

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПРИРОДА ЖИВОПИСИ И ОСНОВЫ ЕЕ ЦВЕТОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ

© 2018

Виноградова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Живопись и художественное образование»

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: nata25_77@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена изучению визуальной культуры, языка живописи, что продиктовано, с одной стороны необходимостью определения методологических тенденций использования в образовательном пространстве современных педагогических технологий, методов, средств обучения и воспитания направленные на развитие образного мышления обучающихся, обеспечивающих процесс творческой самореализации ребенка, а с другой стороны, необходимостью понимания визуального языка живописи, художественной природы цвета, требующего осмысления роли средств и механизмов его воздействия на психику ребенка. Акцентируя внимание на проблеме восприятия и понимания языка живописи, художественного смысла постановки, живопись рассматривается как система, в которой механизмы ее цветовой коммуникации изменяют и трансформируют восприятие ребенка. Касаясь вопросов понимания цвета его вербального и невербального языка, что выражается в конструктивных, семантических, информационных, прагматических аспектах, ставит перед автором задачи поиска новых педагогических подходов в формировании культуры восприятия у ребенка, освоения эмоционально-выразительных средств, форм, цвета, пространства, нахождению диалога через знаковый, технологический и эмоционально-образный аспект обучения, в возможности использовать в практике педагогической деятельности коммуникативный (ассоциативный, образно-эмоциональный) компонент цвета способствующий раскрытию внутренней формы произведения – художественного образа.

Ключевые слова: семантика, художественно-образное восприятие, средства цветовой коммуникации, синтетический язык цвета.

THE ARTISTIC NATURE OF ART AND BASIS OF ITS COLOR COMMUNICATION IN THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF PERCEPTION IN CHILDREN

© 2018

Vinogradova Natalya Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
departments "Painting and art education"

Togliatti State University

(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya str, 14, e-mail: nata25_77@mail.ru)

Abstract. This article is dedicated to studying the visual culture and language of art. On the one hand, it is dictated by need to define methodological tendencies of using modern pedagogical technologies, methods, educational and upbringing means in educational process. They are aimed at the visual development of students, providing the process of child's creative fulfillment. On the other hand, it is necessary to understand the visual language of painting, artistic nature of color, which requires comprehension of means and ways to influence child's psychic. Paying attention to the problem of emphasizing and understanding the language of art, artistic sense of setting, painting is considered as a system of mechanisms, where the color communication changes and transforms the child's perception. Taking into consideration issues of color understanding, its verbal and nonverbal languages it can be expressed in constructive, semantic, informational and paradigmatic aspects, it makes the author search the new pedagogical approaches in formation of children's perception culture. It helps to understand emotional and expressive means, forms, colors, space and finding the dialogue among knowledgeable, technological, emotional and visual aspects of studying. It makes it possible to use communicative (associate, visual and emotional component of color) in pedagogical practice, which promotes to discover the inner form of masterpiece, its artistic image.

Keywords: semantic, artistic and visual perception, means of color communication, synthetic language of color.

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

Одним из приоритетных направлений современной педагогической науки остается развитие способностей ребенка, формирующие творческую личность, владеющую воображением, образным мышлением, художественным вкусом, ориентированную на познание, осмысление и преобразование окружающей действительности в образы, имеющие художественно-эстетическую ценность и, прежде всего для самих обучающихся.

Окружающий мир возможно представить различными средствами – словом, цифрой, музыкой, цветом.

Во многих исследованиях, в области педагогики и психофизиологии восприятия просматривается связь живописи с математикой, психологией, искусствоведением, логикой, языкознанием и с теорией культуры.

Однако именно цвет, мы в большей степени связываем с различными эмоциональными ощущениями, чувствами, настроением.

Так, в чем же, секрет цвета?

Способность человека видеть мир с многочисленными цветами, контрастами, оттенками говорит о природно-генетической, врожденной его способности.

Однако понимание цвета, его свойств и качеств требует более глубокого, целостного осмысления этого феномена.

Согласно И.В. Гёте [1], первое с чем сталкивается

зрение человека при восприятии окружающего мира – это цвет.

И. Иттен [2] называет цвет источником жизни, А.Д. Логвиненко [3] формой восприятия света, Л.И. Исаев [4] называет цвет фундаментальным феноменом бытия.

Всю информацию, которую мы получаем о предметах и явлениях, происходит благодаря свету и цвету, от чего мир становится выразительным.

В развитии человеческой культуры, природа цвета является неотъемлемой частью его эстетического бытия, средством цветовой иллюстрации гносеологических и отологических познаний культуры, сознания и восприятия [4].

Многие исследователи пытались понять природу цвета, объяснить его качества и свойства, уложить цвет в различные теории восприятия. В восприятии цвета есть много индивидуального, что зависит от перцептивных особенностей и субъективных ощущений наблюдателя. Однако роль цвета в системе обучения, предметного, эстетического и художественного восприятия остается во многом не ясной.

Считается, что цвет возникает в момент нашего восприятия, как ощущение, он имеет пространственную, эмоционально-оценочную, религиозную, эстетическую и ассоциативную окраску, обогащает мир категориями прекрасного, красоты, гармонии. Эмоционально воздей-

ствую он вызывает чувства, возбуждает мысли, которые могут радовать, создавать настроение, глубину и образ.

Таким образом, изучение природы цвета, его качества и свойств воздействия на человека продиктовано особенностями культуры восприятия и визуальных средств. Роль восприятия в этом процессе заключается в нахождении связей между предметным и чувственным содержанием, между передачей информации, ее интерпретацией и репрезентацией, что говорит о семантической, предметной стороне цвета и психофизиологической функции восприятия.

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

В XX веке в связи с развитием гуманитарных наук, цвет стал объектом многих исследований в области культурологии, психологии, педагогики, лингвистики, искусствоведения.

Так, лингвистика исследует вопросы цветосемантики в разноструктурных языках, связанные с символической природой цвета (А. Вежбицкая [5], М. Мерло-Понти [6]). В психологии изучается воздействие цвета на природу эмоционального состояния (Р. Арнхейм [7], М. Люшер [8]). В изобразительном искусстве изучают закономерности изображения, цветовые системы, модели гармоничных сочетаний, понятия колорита, контраста, нюанса, цветовой тон, цветовая гармония (А.А. Дейнека [9], К.С. Петров-Водкин [10], В.В. Кандинский [11]).

В нашем исследовании, мы рассматривает природу цвета, как неотъемлемую часть бытия человека, обладающая рефлексивными (отражающее эмоции), коннотативными (образное, оценочное) и коммуникативными (передача информации, ее средства и восприятия) качествами, которые не только помогают постичь сущность художественного произведения, но и понять смысловые значения цвета, чтобы в дальнейшем использовать эти знания в художественной педагогике как средства развития визуальной (цветовой) культуры ребенка и процессе его художественного восприятия.

Формирование целей статьи (постановка задания). Исследовать язык живописи, исходит из необходимости изучения многообразия средств цветовой выразительности. В целях развития культуры восприятия у детей и реализации художественно-педагогических идей в коммуникативно-прагматической интенции, в которой с одной стороны, обучаемый является активным участником процесса учения, а с другой стороны, объектом эмоционально-эстетического воздействия вызванной художественной природой цвета и порождаемые возможные варианты образно-смысловой интерпретаций мира, в различных семантических и коннотативных значениях.

В свете нашего исследования, пытаюсь объяснить воздействие цвета на уровень формирования художественной культуры ребенка, живопись мы рассматриваем, как средство воспитания чувства цветовой и эстетической культуры, предмет воспитания, с помощью которого, возможно, конкретизировать структурно-содержательные и функциональные компоненты модели обучения, направленные на развитие образного мышления и художественного восприятия.

Художественная культура цвета «создает» психику ребенка, так как именно в культуре его восприятия сконцентрировано эстетическое отношение к миру [12-13].

Под восприятием мы понимаем особое действие анализаторов (зрительное, осязательное, слуховое, тактильное), вызванных совокупностью различных ощущений и участвующих в процессе познания, в котором и активизируется вся система перцептивных и сенсорных стимулов.

Проблема понимания языка живописи, смысла художественного произведения, вопросы восприятия цвета и искусства, представляют большой теоретический и практический интерес в методике преподавания изобра-

зительного искусства. Без ответов на них невозможно раскрыть художественную структуру произведения, понять особенности восприятия и его проявления в творческой деятельности.

Это продиктовано также тем, что художественная деятельность – это мастерская, в которой обучающиеся учатся переосмысливать полученную информацию, что ставит перед автором задачи, направленные на изучение особенностей механизмов восприятия цвета, как визуального компонента в понимании и интерпретации изобразительных форм.

В поисках решения проблемы развития художественной культуры ребенка, основатель гуманистической психологии А. Маслоу [14], назвал искусством истинным человеческим самовыражением, способное открыть ребенку мир духовно-эстетического переживания, что проявляется в эмоционально-чувственном характере восприятия, в способности создавать образы [15, с. 70].

Поэтому так важно, что мы включаем в понятие содержание произведения, как мы его понимаем, и как мы его интерпретируем.

Исследуя живопись как категориальную структуру восприятия, для нас становятся важны следующие задачи: как научить ребенка различать цвета, смешивать их, выделять и определять черты, качества и свойства, позволяющие ему отнести данные о цвете к группам – холодных, теплых, жестких, мягких. Это необходимо, чтобы в дальнейшем он смог видеть, различать и воспринимать цвета, классифицировать, выделяя общие и индивидуальные признаки предметов и окружающего мира. Изучая особенности возникновения стадий наглядных, цветовых образов у детей от соприкосновения с искусством цветового изображения и возможности их интерпретации обращают нас к вопросу, как возникающие цветовые образы влияют на сознание, осмысление и развитие художественного восприятия и формирование цветовой культуры.

На первый план, по мнению Н.В. Серова [16] выходит именно аксиологические основания цвета, его значимость и ценность как атрибута познания человеческой души в развитии мировой культуры.

В целом, цветовая культура опирается на систему разно-ассоциативных, смысловых, эмоционально-выразительных и эстетических значений, входящие корнями в психофизиологию восприятия, прагматику, семантику и семиотику цвета, раскрывающейся в различных аспектах понятий: цветовая гармония, цветовая культура, материальная и духовная жизнь. Все эти проявления обнаруживаются в сфере художественного образования, как в своеобразной модели воспитания цветовой культуры восприятия у ребенка.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Актуальность изучения языка цвета, его художественной природы определяется не только знанием средств его художественной выразительности, сколько необходимостью проанализировать специфику восприятия, определить механизмы его воздействия вызванные трансформацией трех парадигм цвета: метафизическая [16], гуманитарная, естественнонаучная [17] от зрительных переживаний, эмоционального состояния и от вербального общения с цветом, его интерпретацией, основанных на содержательно-смысловом единстве аксиологических (значимость цвета для бытия человека), методологических (эстетика цвета) и онтологических (смысловое наполнение цвета) [18] оснований.

Метафизический аспект цвета выражается в его названии, опредмечивании, в определении предмета, имеющего определенную цветовую окраску. Гуманитарный аспект цвета проявляется как экспрессивная функция восприятия, проявляющаяся в визуализации эмоций в сознании.

Естественнонаучная функция цвета имеет две составляющие, с одной стороны, как акт восприятия, распозна-

вание объекта как целого (паттерн), а с другой стороны, как акт формирования чувственного образа, вызванного природой его эмоционального воздействия [18].

Следовательно, восприятие представляет собой активный процесс эмоционально-мыслительной деятельности, одновременно процесс понимания и интерпретации, происходящий по законам вербального и невербального языка коннотативной коммуникации, и состоящей из зрительных и эмоциональных оценок, суждений и обобщений.

Почему именно вербальный и невербальный язык цветовой коммуникации? Это происходит от того, что цвет обладает своим смысловым содержанием. Значит цветом можно выразить чувства соответствующие внутреннему миру человека. То есть, в цвете закодированы идеальное и материальное, смысл и значение, которые мы интерпретируем на интеллектуальном, физиологическом и эмоциональных уровнях.

По мнению А.А. Исаева проблема освоения языка цвета, заключается в социокультурном понимании смысла художественного произведения, когда колористические средства становятся выражением речи, своеобразным цветовым словом художника, несущим его чувства, тогда внешняя изобразительная форма открывает путь к внутреннему, знаково-символическому смыслу произведения [19].

Такое природно-культурное общение позволяет человеку обмениваться своими мыслями и чувствами, дает возможность приобщиться к цвету не только, как к историческому, социальному явлению несущему политическую, этническую, религиозную, эстетическую реакцию, но и обогатить свой эмоциональный, внутренний потенциал, опосредованный культурой в целом и его восприятием.

В русле данного контекста живопись представляет собой коммуникативно-значимое явление. Согласно воззрениям Н.Н. Волкова [20], одна из ключевых линий в познании художественной природы цвета его «изобразительная многогранность и обогащенное восприятие, способность цвета приобретать внешние и внутренние смыслы, собственные, но и несобственные качества и свойства. Тогда цвет в картине становится осмысленным изображением, посредником в отражении эмоций» [20, с. 115].

Тогда живопись становится не только видом изобразительного искусства, отражающая многообразными средствами настроение, эмоции, а особый живописный текст, обладающий своими механизмами воздействия, выполняющий коммуникативно-коннотативное значение, что выражается через композиционно-пластическую, конструктивную (цветовые системы), колористическую, эмоционально-творческую и технологическую функции изображения, но при этом обусловленные различными аспектами его интерпретации (семантика, символика).

По мысли Н.Н. Волкова, живопись – это синтетическое средство, расширяющее основы ее цветовой коммуникации, как компонент культуры, показатель ее развития, воздействуя на духовно-эстетическую сторону человека, передает субъективную и объективную информацию об окружающем мире, интерпретирует ее, вызывая различные чувства, эмоции и смыслы.

Именно поэтому живопись представляет собой, с одной стороны, посланником коннотативной коммуникации, представляющее собой внутреннее кодирование, психические реакции, связанные с восприятием цвета, что появляется через колорит, идею, композицию произведения, а с другой стороны ее отправителем, то есть невербальным средством коммуникации (декодирования) как внешняя форма произведения, с определенной формой значений, как цветовая насыщенность, ритм, тон произведения.

М.С. Каган [21] подчеркивал, что особенность художественной коммуникации в создании коннотативного

образа, через призму своих взглядов, вкусов и чувств в его аксиологических, методологических, онтологических смыслах, в трансформации и изменении содержания.

Тогда живописный язык образуется как набор различных конструктивно-пластических средств (единиц) способных передать смысловую, эмоционально-эстетическую информацию в виде цветовых пятен, линий, силуэтов. Единицами вербального языка живописи выступают линия и пятно. Тогда как невербальными единицами, выступает конструктивно-пластическая информативность, условность и выразительность изобразительной формы, ее пластика, силуэт.

С одной стороны, живописный язык является историческим продуктом человеческой культуры, средством познания традиций, эволюционной природы восприятия, с другой стороны – это проводник в познании средств человеческой культуры и ее смыслов. То есть, мы оцениваем картину как транслятора культурных традиций, как носитель эмоциональной выразительности и смыслового содержания.

Каким же образом связаны цветовой язык, культура и восприятие?

Связь цветового языка и культуры восприятия рождает коннотацию образа (представление). В данном случае эмоциональная оценка, вызванная восприятием и есть признак цветовой культуры, связанный с различными его интерпретациями, представлениями и традициями. Опираясь не только на смысловое, а на эмоциональное значение, цветовой язык обнаруживает себя в переносных, ассоциативных значениях, в метафорах, сравнениях, художественных тропах. Существуют несколько видов цвето-коннотативных значений:

- художественные (представление, образ изобразительный);
- чувственно-эмоциональные (настроение, ощущение, реакция);
- семантический, культурный (язык, традиции, символика);
- информационный и ценностно-смысловой (значение).

Продолжая дальше, исследователь в области цветовой психологии Б.А. Базыма [22], утверждает, что цвет имеет способность вызывать у зрителя эмоциональные реакции, связанные с:

1. Психофизиологией цветового воздействия (психо-семантикой).
2. Внутренней и внешней, субъективной и субъективной оценкой цвета (теплое, мягкое, жаркое, холодное, морозное, колючее).
3. Система вербальной и невербальной цветовой коммуникации, как синтаксический и прагматический язык изучающий построение и воздействие от использования его частей (композиция).

Таким образом, невербальный язык живописи использующийся в передаче выразительности информации, объединяет в себе большой круг значений, явлений цветовой модальности, звучания (тона) произведения, куда входят различные ее элементы, система знаков, символов, кодов.

Постоянное изменение двух коммуникативных качеств языка, в совокупности его вербальных и невербальных средств обеспечивают нюансную, эстетическую, эмоциональную, и одновременно сложную, смысловую оценку изобразительной системы от восприятия картины.

Ребенок точнее передает информацию живописными средствами, чем воспринимает ее. Причина в непосредственности восприятия. Ребенку сложнее передать чувства других людей, эмоций, которые он не знает. Цвет же выступает как синтетический, материальный посредник, служащий для обмена эмоционально-смысловой информацией между юным художником, картиной и зрителем.

Кроме двух основных процессов – кодирования и де-

кодирования, и двух компонентов смыслового высказывания вербального и невербального языка, цвет является средством выражения художественного образа, посредником, между чувственным познанием (ощущение), и интеллектуальными операциями (мышлением) раскрывающим идею произведения, в понятие эмоциональной оценки, отношения к изображаемому и сообщаемому ему символическими, синтаксическими и прагматическими средствами смысла картины.

Живопись как художественная разновидность и единство языка цвета, вербальной и невербальной коммуникации, предполагает наличие изобразительной, образной, коннотативной составляющей, семантической и синтаксической типов связи между эмоционально-чувственными, информационно-содержательными и конструктивно-пластическими компонентами. Цвет, как составной компонент живописи реализуется в таких категориях, как оригинальность восприятия и национально-культурное своеобразие, прекрасное и безобразное, выразительность и образность, целостность и цельность восприятия.

В своей цветовой концепции «Планетарное пространство» (определение цветов в картинах импрессионистов) профессор М. Альбер-Ванель, выделил основные коммуникативные качества цвета, на основе, которых и происходит процесс усвоения и обозначения информации соответствующей характеристикой, выраженной в форме художественного образа – эмоционально-оценочного (коннотативного) отношения к получаемой информации:

- «передача цветовой информации»;
- «выражение эмоций и чувств»;
- «эстетический комфорт» [23].

По мнению профессора М. Альбер-Ванеля [23], одним из ведущих факторов раскрывающий содержательно-образный компонент произведения, является гармонизация цветового пространства, позволяющая установить не только смысловые и цветовые связи, но и выделить конструктивную, эмоциональную и информационную сторону цвета. Что обусловлено определенными изобразительными правилами, актуализирующие соответствующие живописные приемы, достигающие своей художественно-образной выразительности.

Удачным решением в вопосе конструирования и моделирования композиционно-пластических средств являются «семантические связи» (И.Б. Ветрова [24]), «ситуации образных сравнений» (Т.А. Копцева) [25], «специфические и неспецифические метафоры» (Э. Эрикссон) [26]), которые активизируют природную способность ребенка к прочувствованию тех эмоций, которые возникли в момент восприятия.

Таким образом, художественные тропы (метафора, гипербола) являются тем имманентным средством культуры художественного восприятия, которое помогает освоить обучающимся коммуникативный язык цвета, с помощью которого он учится понимать, осмысливать, исследовать те особенности предмета, объекта, раскрывающие его цветовую структуру (цветовая гармония, диалог, конфликт, контраст, нюанс), его внешние и внутренние признаки (значение, синтаксис, семантика). То есть найти диалог между формой, цветом, пространством.

Например, при описании предметов постановки мы используем такую формулировку как «Кувшин цвета ржавого железа» или «на драпировке цвета легкой, теплой ночи». Здесь эмоционально-оценочная коннотация действует на все органы чувств. Тогда внутренним механизмом цветовой коммуникации является полученный художественный образ, который действует как целостный компонент языка цвета, обеспечивающий на всех этапах восприятия понимание смысла произведения, дополняя, раскрывая и придавая образу выразительный оттенок он выполняет: рефлекторную, эмоциональную, информационную, метаязыковую функцию.

Опираясь на взгляды Л.Н. Мироновой [27], где цвет вызывает различные эмоциональные (положительные и негативные), физические (температурные, пространственные, весовые) качества и свойства, то в цветовом звучании колорита можно увидеть мысль, наполненную чувствами и эмоциями, что выражается в эмоционально-смысловом решении сюжета композиции, в его цветовом диалоге, конфликте, радости или грусти.

Таким образом, цветное звучание живописного произведения определяется эмоциями ребенка, и выбором коммуникативных качеств цвета, которые усиливают выразительность образа.

Проведя ряд исследований в области формирования художественного восприятия (П.В. Яньшин [29], В.Ф. Петренко [30], Е.А. Коротченко [31]) раскрыли основные компоненты цвета, открывающие изобразительные возможности в построении и понимании образа.

1. Конструктивный аспект цвета представляет собой систему, набор средств построения образа, отвечающих за живописную грамматику произведения.

2. Семиотический аспект цвета раскрывает изначальное ядро образа – идею, скрытый смысл. Семиотика выделяет три основных аспекта изучения цвета как знаковой системы:

- синтаксический аспект как стилистический способ организации различных цветовых конструкций (типов гармоний), формы и пространства в единое целое;

- прагматический аспект цвета основывается на овладении системы построения цветовых конструкций, что связано с познанием цветового алфавита, на основе законов и закономерностей механического и оптического смешения цветов);

- репрезентативность цвета есть выражение идеи, образа мыслями и чувствами.

3. Семантический аспект раскрывает через художественные тропы (метафора, сравнение, гипербола, олицетворение), тот содержательно-образный строй, те образные отношения, которые существуют между предметом, автором и его изображением.

Специфика семантического познания цвета в том, «что исследователь обращается к произведению искусства через посредника-реципиента, ставит задачу увидеть, услышать, понять и пережить произведение с позиции зрителя, читателя, слушателя, описать произведение в его превращенной форме – события, опыта духовной жизни другого человека» [31, с. 20].

4. Информационный аспект выражает эмоционально-смысловые, композиционно-пластические и колористические связи, участвующие в построении образа.

Таким образом, вербальный и невербальный язык модулируют процесс восприятия в образный диалог, эмоциональную (чувства) и информационную (замысел) выразительность которого цвет реализует как композиционно-пластическую, колористическую конструкцию, имеющую коммуникативную (семантическую, синтаксическую, коннотативную) природу.

Значит:

1. Предметно-содержательное единство средств вербального и невербального языка живописи, выражается в том, что ребенок, как художник и зритель включены в коммуникационную деятельность, картина является произведением и тем механизмом, осуществляющим процесс эмоционального воздействия в построении культурного диалога.

2. Живописный язык представляет собой коммуникативную структуру, представленную единством вербальных и невербальных средств, ситуацией эмоциональной открытости.

3. Направленность на результат, на совершенствование своих творческих способностей и личностного развития обеспечит смысл процесса познания.

4. Средства вербальной и невербальной коммуникации опираются на основные аспекты ценностно-ориентационного единства художественной деятельности:

готовность к восприятию, активность, искренность эмоций.

5. Единство цветового языка определяется выбором композиционно-пластических средств выразительности и чувственно-эмоциональной отзывчивости.

Анализируя восприятие как сложный психологический процесс образного мышления, дает нам возможность изучить не только, как ребенок интерпретирует информацию, но и как, он создает с помощью изобразительного языка художественный образ, выражает свои мысли и чувства. А также позволяет выявить нам те механизмы коммуникативного воздействия цвета и педагогические средства, с помощью которых осуществляется процесс развития творческих способностей, происходит формирование культуры восприятия у ребенка.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Главная задача художественного образования состоит в том, чтобы не только дать детям теоретические знания, но и содействовать эстетическому воспитанию, формированию цветовой культуры, развития художественного восприятия, образного мышления. Представлять и воплощать свои представления в форме художественных образов, является одной из важнейших человеческих способностей в определении уровня красоты и цветовой выразительности рисунка. Следовательно, успешно художественное развитие ребенка зависит от степени сформированности у него культуры восприятия, художественно-образного мышления.

Соответственно, задача педагога приобщить обучающихся к искусству, как к духовно-нравственному, эстетическому и художественному образному идеалу культуры, где знания по теории цветоведения и умения практически реализовывать свои идеи в цвете, являются неотъемлемой частью целостной системы обучения изобразительному искусству.

Педагог должен понимать, что ребенок является активным субъектом деятельности, и только в зависимости от цели и характера обучения, под влиянием социокультурной среды, формируется культура восприятия, «художественный глаз», мышление, развивается память и речь, музыкальный слух, ибо рисунок есть показатель тех изменений, которые происходят в творческой, эмоциональной и интеллектуальной сфере деятельности. В этом проявляется художественная природа языка цвета, как средства образной, оценочной, вербальной и невербальной коммуникации, как уровень развития его мышления и восприятия, есть выражение эмоциональной и интеллектуальной деятельности ребенка.

Восприятие как процесс художественной идентификации и интерпретации формирует культуру, как систему различных ценностей, воззрений человека. Но на отношение к этому миру влияет множество различных факторов. И в частности именно цвет помогает выстроить картину мира, помогает ориентироваться в нем и выражать свое отношение, глубину своих эмоций и знаний. Определение доминантных в структуре учебно-творческого процесса отношений «ребенок-цвет-эмоции» сконцентрированных на воспитании эстетического отношения, дополняя многоаспектной информацией о цвете, форме и пространстве, выявленной через весь комплекс чувственно-эмоциональной и рационально-логической сферы возможно сформировать культуру цветовосприятия у обучающихся. Соотношение между аналитическими формами обучения и творческим процессом в своей совокупности обеспечит органическую связь процессов художественного восприятия, понимания и применения цвета в структуре творческой деятельности ребенка.

Таким образом, культура восприятия ребенка формируется под воздействием культурной среды, социума, эмоциональной чувствительностью к цветовосприятию, особенностями восприятия и его подготовленностью к этому процессу. Полученные данные обогащают область эмпирической эстетики, и методологической ин-

струментарий природы цвета, формируют комплексный подход к цветовой организации постановки (цвет, форма, пространство) и восприятия ребенка, в создании эмоционально-эстетического комфорта от соприкосновения с искусством живописи, внесения чувства неповторимости в художественный образ и духовно-нравственную жизнь личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зайцев А.С. Наука о цвете и живопись / А.С. Зайцев. - М.: Искусство, 1986. - 159 с., [32] л. цв. ил.:
2. Иттен И. Искусство цвета / пер. с немецкого; 2-е издание; Предисловие Л. Монаховой. - М.: Изд. Д.Аронов, 2001. - 96 с.; ил.
3. Логвиненко А.Д. Чувственные основы восприятия пространства / А.Д. Логвиненко. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 223 с.: ил.; 22 см.
4. Исаев А.А. Философия цвета: феномен цвета в мышлении и творчестве / А.А. Исаев, Д.А. Теплых. - 2-е изд., стер. - Москва: Флинта, 2011. - 178 с.
5. Вежбицкая А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия / А. Вежбицкая // Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари. - 1996. - С. 231-291.
6. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти; Пер. с фр. под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. - СПб.: Ювента: Наука, 1999. - 605 [1] с.: ил.; 21 см. - (Французская библиотека).
7. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. М.: Прогресс, М., 1974. -392 с.
8. Люшер М. Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас / М. Люшер. М.: Нипро, 2003. - 252 с.
9. Панова Н.Г. Художественно-композиционные особенности творчества А.А. Дейнеки в контексте развития советского искусства 1920-1930-х гг.: диссертация ... кандидата искусствоведения: 17.00.04. - Москва, 2004. - 205 с. ил.
10. Христолюбова Т.П. Особенности теоретико-художественных идей К.С. Петрова-Водкина // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-teoretiko-hudozhestvennyh-idey-k-s-petrova-vodkina> (дата обращения: 07.03.2018).
11. Кандинский В. О духовном в искусстве [Текст] / В. Кандинский. - Москва: РИПОЛ классик, 2016. - 249 с.
12. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. - М.: Знание, 1981. - 96 с.: ил.; 17 см.
13. Истоки и специфика детского художественного творчества / А.А. Мелик-Пашаев [и др.], А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская (ред.). - Москва: Навигатор, 2014. - 177 с., [8] л. цв. ил.: ил.; 23 см.
14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. — 2-е изд., испр. — М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. - 496 с. URL: http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/listalka_novye_rubezhi_chel_prirody.pdf (дата обращения 15.02.2018).
15. Виноградова Н.В. Сущность коннотации и ее функционирование в художественной педагогике // Успехи современной науки. 2016. № 4. С. 70-74.
16. Серов Н.В. Цвет как метафизическое обобщение // Перспективы метафизики. Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков. / Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 28-29 октября 1997 г. Отв.ред М.С. Уваров Санкт-Петербург: Изд-во Института Человека РАН (СПб Отделение), 1997. С. 160.
17. Карева Н.А. Восприятие цвета в произведениях изобразительного искусства: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.04. - Москва, 2004. - 185 с.: ил.
18. Исаев, А.А. Феномен цвета в контексте бытия человека: опыт философского анализа: автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.01 / Магнитог. гос. ун-т. - Магнитогорск, 2006. - 23 с.

19. Исаев А.А. Основы творческого подхода в живописи [Электронный ресурс] [Текст]: учебное пособие. - 2-е издание, стереотипное. - Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2016. – 222 с.; см.

20. Волков Н.Н. Цвет в живописи / Н.Н. Волков. - Москва: Изд-во В. Шевчук, 2014. – 359 с.: цв. ил.; 23 см.

21. Философия культуры: Становление и развитие: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по филос. спец. и филос. направлению / М.С. Каган и др. - СПб.: Лань, 1998. – 443 с.; 21 см.; ISBN 5-8114-0010-1.

22. Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика / Б.А. Базыма. - Санкт-Петербург: Речь, 2007. - 203, [1] с.: ил., табл.; 21 см. - (Психологический практикум).

23. Виноградова Н.В. Развитие художественного восприятия цвета у учащихся детских школ искусств на занятиях по живописи: на примере выполнения натюрморта: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Виноградова Наталья Владимировна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Курск, 2009. – 222 с.: ил.

24. Ветрова И.Б. Формирование художественно-образного мышления в процессе композиционной деятельности будущего педагога изобразительного искусства: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02. - Москва, 2004. – 369 с.: ил.

25. Копцева Т.А. Формирование образного восприятия цвета у младших школьников на уроках изобразительного искусства: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / АПН СССР. НИИ худож. воспитания. - Москва, 1989. – 249 с.: ил.

26. Симонова О.А. Персональная идентичность в современном обществе: Концепция Э. Г. Эриксона: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.01. - Москва, 2000. – 166 с.

27. Панксенов Г.И. Живопись: форма, цвет, изображение: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению “Архитектура” / Г.И. Панксенов. - 2-е изд., стер. - Москва: Академия, 2008. - 143, [1] с., [20] л. ил.: ил.; 24 см. - (Высшее профессиональное образование. Архитектура).

28. Миронова Л.Н. Цветоведение / Л.Н. Миронова. Минск, 1984. -286 с.

29. Яньшин П.В. Психосемантика цвета: [монография] / П.В. Яньшин. - Санкт-Петербург: Речь, 2006 (СПб.: Типография “Наука”). – 368 с.: ил., табл.; 23 см.

30. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. - 3-е изд. - Москва: Эксмо, 2010. – 480 с.: ил., табл.; 24 см. - (Психологическое образование).

31. Коротченко Е.А. Психосемантический анализ коммуникативного воздействия живописи: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Коротченко Евгения Александровна; [Место защиты: Психол. ин-т Рос. акад. образования]. - Москва, 2010. – 27 с.

Статья поступила в редакцию 26.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

**ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ:
ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

© 2018

Гордеева Дарья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Экономика, управление и право»*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: gordeevads@cspu.ru)*

Аннотация. В статье подчеркнута значимость эколого-ориентированной подготовки будущих менеджеров в системе непрерывного профессионального образования в условиях переходного экономического состояния России. Составлено понятийно – терминологическое ядро заданной тематики, необходимое для дальнейшего исследования и описания процессов интеграции экологии и менеджмента в современной системе профессионального образования. На основе синтеза методов систематизации и компиляции дисциплинарных знаний формируется целостная эмерджентная педагогическая картина с последующим ее внедрением в образовательные программы, предназначенные для подготовки менеджеров в разных сферах народного хозяйства. Создание унитарной системы эколого-ориентированной подготовки будущих менеджеров в процессе профессионального обучения невозможно без метода понятийно-терминологического анализа. Нами был проведен анализ таких понятий как «экология», «менеджмент», «экологизация менеджмента», «эколого-ориентированная подготовка будущих менеджеров». Как показывает проведенный нами анализ понятийно-терминологического аппарата, в большинстве случаев сфера использования понятий предстает собой предмет дискуссий. Вопрос о категориях интегрированных наук очень сложен, так как явления и процессы, отражаемые ими весьма изменчивы, многообразны, переплетены друг с другом, по-разному интерпретируются отдельными отраслями эколого-экономического знания, что особенно актуально для теории менеджмент – образования.

Ключевые слова: экология, менеджмент, образование, менеджмент – образование, интеграция, профессиональное образование, непрерывное эколого-экономическое профессиональное образование, эколого-ориентированная подготовка, экономика.

**ECOLOGICAL-ORIENTED TRAINING OF THE FUTURE MANAGERS:
CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL ANALYSIS**

© 2018

Gordeeva Daria 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: gordeevads@cspu.ru)*

Abstract. The article emphasizes the importance of eco-oriented training of future managers in the system of continuing professional education in the conditions of the transitional economic state of Russia. The conceptual and terminological core of the given subject, necessary for further research and description of processes of integration of ecology and management in modern system of professional education, is made. On the basis of synthesis of systematization and compilation of disciplinary knowledge, the integral emergence pedagogical picture is formed with its subsequent introduction into educational programs intended for training of managers in different spheres of national economy. The creation of a unitary system of eco-oriented training of future managers in the process of vocational training is impossible without the method of conceptual and terminological analysis. We have analyzed such concepts as "ecology", "management", "management greening", "eco-oriented training of future managers". As shown by our analysis of the conceptual and terminological apparatus, in most cases, the scope of the use of concepts appears to be a subject of discussion. The question of the categories of integrated Sciences is very complex, as the phenomena and processes reflected by them are very variable, diverse, intertwined with each other, differently interpreted by individual branches of environmental and economic knowledge, which is especially important for the theory of management education.

Keywords: ecology, management, education, management education, integration, vocational education, continuing environmental and economic vocational education, eco – oriented training, economics.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Долгосрочный переходный период России к рыночной экономике характеризуется скачкообразной нестабильной структурой движения по траектории инновационного экологически безопасного развития, что, безусловно, требует кардинального изменения и в области менеджмент - образования с точки зрения адаптации и профессиональной компетентности управленцев низшего, среднего и высшего звеньев.

На международном рынке труда активно развивается новый тип конкуренции, обусловленный ориентацией участвующих стран на стандарты, важнейшей неотъемлемой частью которых являются экологические требования и нормативы, неразрывно связанные с социально-экономической ответственностью функционирующих бизнес-сообществ. Для нашего научного исследования имеет особое значение то, что в рамках менеджмент-образования традиционный подход экологизации профессионального образования не должен быть ограничен лишь малым внедрением самостоятельных дисциплин в области экологии и менеджмента наряду с их полной изолированностью между собой.

Эколого-экономические императивы действительно

являются ведущими в понимании концепции инновационного развития, однако становится ясным, что недостаточно просто добавление теории экологии и менеджмента в образовательную концепцию. Образовательные системы по эколого-ориентированной подготовке менеджеров «нового поколения» требуют развития инновационных системных теоретико-методических подходов, основанных на интеграции менеджмента и экологии. Вопросы интеграции экологии и менеджмента в современном динамично развивающемся мире актуальны, но, безусловно, противоречивы и требуют постоянных научных изысканий[1].

В контексте данной исследовательской работы существенное значение имеет то, что, несмотря на всю неоспоримость тенденций сближения менеджмента и экологии, о полном их слиянии речь не идет.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ исследуемой проблематики в области интеграции менеджмента и экологии в процессе профессионального обучения, основан на теории существования эколого-экономических систем (Ф.А. Айзатов, А.А. Сидаров, Чуркин Н.П. и др.)

[2–4], на изучении актуальных проблем современной системы профессионального образования учащейся молодежи (Е.В. Леонова, А.В. Антишина, М.А. Ахметов, Эрдынеева К.Г и др.) [5–8], на теории эколого-экономического образования (А.Ю. Даванков, А.А. Саламатов, Д.Ю. Двинин и др.) [9–16].

Формирование целей статьи (постановка задания). В качестве цели статьи мы рассматриваем анализ понятийно - терминологического аппарата непрерывной эколого-ориентированной подготовки будущих менеджеров в процессе профессионального обучения, а также выявление актуальных ориентиров модернизации непрерывного образования на стыке экологии и менеджмента.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Необходимость внедрения компетентностных представлений в профессиональную педагогическую систему подготовки будущих менеджеров и переподготовки уже имеющихся управленческих кадров очевидна.

Для этого требуется соединение методов компиляции и систематизации дисциплинарных знаний в целостную эмерджентную педагогическую картину с последующим ее внедрением в образовательные программы, предназначенные для подготовки менеджеров в разных сферах народного хозяйства. Создание унитарной целостной системы эколого-ориентированной подготовки будущих менеджеров в процессе профессионального обучения невозможно без метода понятийно-терминологического анализа [17].

Терминология исследования вызывает несомненный научный интерес, проявляющийся в потребности разобраться в том, как складываются базовые понятия искомого исследования в современной педагогической теории и практике образовательного процесса. Возникает вопрос о разработке понятийно - терминологического аппарата исследования, предметом которого является эколого-ориентированная подготовка будущего менеджера в системе непрерывного профессионального образования [18].

Разберем смысловые дефиниции заданной проблематики.

Экология. Термин «экология», предложенный в 1866 году Эрнстом Геккелем, в современном мире представляет собой некий штамп расхождений мнений, который бездумно употребляется во многих контекстах, имеющий «удобное» значение в той или иной сложившейся ситуации, фактически утративший свой первоначальный смысл. Данное обстоятельство совершенно не способствует, а в большей степени усложняет формирование адекватного отношения к экологии как к серьезной науке без ассоциаций с некой «экодемагогией». Автор полностью разделяет беспокойство коллег относительно спекуляции на термине «экология» (А.Ф. Алимов, Заварзин Г.А.), в общих чертах реконструируя смену приоритетов в теоретической экологии по мере ее развития [19].

В момент своего становления (20-е года XX века) экология была преимущественно описательной наукой, которая эмпирическим путем набирала определенный объем данных. Очевидно, что определенная концептуальная база экологии существовала всегда, при этом экологи-современники согласны с тем, что она строилась только на описательных методах и была фактически лишена практико-ориентированного компонента. На этом фоне удивительным кажется прогресс в развитии науки, который интенсивно набирает темпы, с начала нового тысячелетия [20]. Возникает вопрос: какие факторы способствовали данному росту? Можно дать два ответа, причем не исключая друг друга.

Во - первых, мягкость и гетерогенность экологической теории позволяли охватить большой объем данных, переработать и структурировать их.

Во-вторых, в самом теоретическом базисе экологии

на протяжении XX века произошли серьезные изменения, и, если в 20-30-х годах важная роль принадлежала аналогиям, заимствованиям из других наук, в частности из биологии, физики и химии, то к концу столетия принципы экологии вышли на первое место, законы экологии стали активно применяться во всех сферах общественной жизни [21]. Экология стала способна не только описывать исследуемые структуры, но и объяснять их сложным, экспериментально выверенным языком. От описания статичности экологии перешли к описанию динамики, в том числе практическому объяснению скрытых процессов, определяющих состояние экосистем и биосферы в целом [22].

Экология в России получила очень широкое толкование. Как отмечает А.В. Яблоков в 70-80 годах XX века возникло более 50 различных «экологий»: глобальная, медицинская, моря, суши, культуры и т.д.

В настоящее время термин экология становится все более неопределенным. Эту неопределенность оправдывают так называемым широким пониманием экологии [23].

В зарубежной литературе различают экологию как фундаментальную биологическую науку и энвиронтологию (от англ. environment-окружающая среда) [24]. В России интеграция экологии с природоведением стало причиной низкой уровня экологической образованности населения [25].

Как самостоятельная наука экология заявила о себе в середине двадцатого столетия, но, спустя сложный век, характеризующийся интенсивными темпами научно-технического процесса, трансформировавший все, что было доселе в жестко структурированную организационную систему потоков производства, людей и товаров, бизнеса и ограниченных ресурсов, данная отрасль научного знания стала фундаментальной основой для будущих сценариев выживания человечества. Перед людьми возникла задача четкой многоаспектной оценки сложившейся социально-экономической структуры, анализа преобладающих ценностей и его идеалов, и приведение в соответствие с ними целей и задач общественного развития. Являясь общепризнанным ключевым фактором успеха любого вида деятельности, менеджмент занял прочное место в современных бизнес-системах, будучи как сферой любого вида деятельности, так и областью знания.

Термин «менеджмент» имеет староанглийское происхождение «manage» (латинское «manus») – «рука».

Данный термин обозначает сложную, содержательную, динамично развивающуюся науку, из недр которой в 20 веке зародилось множество самостоятельных научных ветвей, раскрывающих сущность управленческой деятельности в различных сферах общественной жизни.

Основа «эколог» может дать наполненные богатым смыслом прилагательные: экологический, экологичный и экологизированный, разные по своему тематическому наполнению. Как результат - три сложносоставленных направления для исследовательской деятельности – менеджмент экологичный, менеджмент экологический и менеджмент экологизированный.

Под экологизацией менеджмента мы понимаем сложную систему образовательных, финансово-экономических и высокотехнологических форм управленческой деятельности в условиях либеральной экономики, которая реализует функции организации, контроллинга, мотивации и координации производственной деятельности, ориентируясь на требования экологической безопасности и обеспечивая программу минимум в сфере решения экологических проблем.

Практическое назначение этой системы отношений и методов, по мнению авторов [1, 19, 21], состоит в том, что «обосновывая методы повышения уровня экологической безопасности процессов производства и потребления, ресурсосбережения и минимизации экологических рисков, процесс экологизации менеджмента позво-

ляет: для компаний - выявить шансы в области экономики издержек, освоения новых экологических рынков, повышения на этой основе конкурентоспособности; для регионов и стран - повысить качество окружающей природной среды с учетом интересов настоящих и будущих поколений; самой природе - поддерживать биоразнообразие и богатство природных ресурсов».

Под эколого-ориентированной подготовкой будущего менеджмента мы понимаем непрерывный многоаспектный процесс формирования профессиональных навыков и умений квалифицированных специалистов в области менеджмента и управления, деятельность которых ориентирована на поддержание равновесия в эколого-экономических системах интенсивно функционирующей современной техносферы.

Тенденции последнего десятилетия характеризуются разрывом между образовательным процессом и научными достижениями, особенно в эколого-экономическом направлении.

Сформулированная специфическая эколого-экономическая парадигма в современной системе профессионального образования является одной из ведущих форм общенаучной методологии. Процесс экологизации научных дисциплин интенсивно набирает темпы, поэтому точное определение понятий, объекта и поля исследования эколого-ориентированной подготовки будущих менеджеров представляется весьма своевременным. При все своей специфике эколого-ориентированная подготовка специалистов менеджмента должна иметь свою, четко определенную понятийную базу, состоящую из категорий и терминов заданной тематики.

Представленные в статье смысловые дефиниции должны способствовать однозначно верному пониманию научных трудов, юридических и законодательных документов, общественных экспертиз, касающихся принятия стратегических управленческих решений, которые, безусловно, отразятся на качестве окружающей среды.

Перед составлением понятийно-терминологического базиса необходимо учесть ряд проблем: с одной стороны, чрезвычайное расширение категориального поля интегрированных наук, в поле тяготения которых попадает множество вопросов, и, с другой стороны, упущение одного термина может привести к нарушению общей структуры методологии заданной проблематики.

При отборе смысловых дефиниций эколого-ориентированной подготовки будущего менеджера возникла необходимость решения следующих вопросов:

1. Установить принципиальную разницу между эколого-экономическим образованием и эколого-ориентированной подготовкой будущего менеджера в процессе профессионального обучения.

2. Изучить проблематику экологизации менеджмента в целом.

Вопрос о категориях интегрированных наук очень сложен, так как явления и процессы, отражаемые ими весьма изменчивы, многообразны, переплетены друг с другом, по-разному интерпретируются отдельными отраслями эколого-экономического знания, что особенно актуально для теории менеджмент-образования.

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. Укрепление надежды на умения, навыки и, полученные в результате эколого-ориентированной подготовки, эколого-экономические знания, увеличение числа квалифицированных менеджеров – единственно верный путь преодоления кризиса современности [1].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гордеева, Д.С. Нерешенные проблемы непрерывного профессионального образования на стыке экологии

и экономики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 63–68.

2. Айязтов, Ф.А. Российская стратегия устойчивого развития: региональная экологическая политика // Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения: Труды Первого междунар. симпозиума. – Зеленоград, М., 2000. – Вып. 3. – С. 142–154.

3. Сидоров, А.А. Структурно-динамическая характеристика доминирующих в мире биокорпораций // Вестник Самарского государственного экономического университета. – 2017. – № 1 (147). – С. 31–42.

4. Чуркин, Н.П. Государственная стратегия РФ в области охраны окружающей среды и природопользования должна отвечать современным экологическим и экономическим реалиям // Экологический вестник России. – 2013. – № 10. – С. 45–47.

5. Леонова, Е.В. Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза // Высшее образование в России. – 2010. – № 2. – С. 124–131.

6. Антишина, А.В. Формирование экологической компетенции и культуры в процессе обучения и воспитания студентов // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 45–50.

7. Ахмедов, М.А. Экологическая культура личности специалиста // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – С. 6–10.

8. Эрдынеева, К.Г. Экологическая компетентность как феномен педагогической реальности // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 1. – С. 59–62.

9. Даванков, А.Ю. Современные методологические подходы к междисциплинарным исследованиям территориальных социо-эколого-экономических систем / А.Ю. Даванков, Г.Н. Пряхин, В.В. Седов и др. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2014. – 133 с.

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

11. Двинин, Д.Ю. Уточнение понятия «экологический менеджмент» с целью его идентификации относительно других форм экологического управления // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 17. – С. 18–23.

12. Асташина Н.И., Камерилова Г.С. Научно-исследовательская экологическая деятельность в свете современных требований университетского образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 107-110.

13. Зубков А.Ф., Логвина О.А. Математическое моделирование эколого-экономических рисков // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 9 (13). С. 84-87.

14. Булетова Н.Е. Эколого-экономическое развитие регионов России через призму экологической грамотности населения // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 133-140.

15. Иванова Т.Н. Инновационные тенденции и изменения социо-эколого-экономической системы как условие оптимизации экосоциализации населения в контексте устойчивого развития транспортного машиностроения // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 152-154.

16. Гордеева Д.С. Сетевое взаимодействие в области эколого-экономического образования // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 99-102.

17. Gnatyshina E.V., Ryabchuk P.G., Evplova E.V., Ryabinina E.V. Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking [Электронный ресурс]. Espacios. 2017. Т. 38 (No. 25). Режим доступа: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html> – [Дата обращения: 12.02.2018].

18. Gordeeva D.S. Cultivating a sense of national civic identity in students at present-day humanities and pedagogy colleges as part of the process of professional preparation [Электронный ресурс]. Espacios. 2017. Т. 38(No 56). Режим доступа: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385616.html> – [Дата обращения: 12.02.2018].

19. Гордеева Д.С., Плужникова И.И., Демцура С.С., Изюмникова С.А. Проблемы оценки эколого-экономического развития региона в современных социально-экономических условиях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 105-109.

20. Гивишвили, Г.В. Принцип дополнительности и эволюция природы // Вопросы философии. -1997. -№ 4. -С. 72-85.

21. Гордеева, Д.С. К проблеме формирования эколого-правовых знаний в высшей школе // Сб. ст. по материалам Регион. студ. науч.-практ. конф., Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина. – Н. Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина, 2016. – С. 33–35.

22. Гордеева, Д.С. Инженерное образование: проблемы взаимодействия гуманитарного и естественно-научного стилей мышления // Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: коллективная монография Всерос. науч.-практ. с междунар. участием: Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск: Лаборатория знаний, 2015. – С. 112–115.

23. Саламатов, А.А. Управление персоналом: учеб.-метод. пособие для студ. спец. 080507 – Менеджмент организации / А.А. Саламатов, Д.Н. Корнеев. – Челябинск: ЧГПУ, 2010. – 68 с.

24. Шахмарданов, З.А. Экологическое образование, просвещение и воспитание населения // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2008. – № 3. – С. 91–98.

25. Мамедов, Н.М. Новые грани экологического образования // Экологическое образование. 2011.-№4.С. 13-15.

Статья поступила в редакцию 14.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 37.064.1

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ
ПОДРОСТКОВ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

© 2018

Горошенкина Екатерина Александровна, аспирант кафедры социальной педагогики
факультета правового и социально-педагогического образования*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*
(614990, Россия, Пермь, улица Сибирская, 24, e-mail: katerina_g91@mail.ru)

Аннотация. *Цель:* представить модель развития педагогической компетентности родителей младших подростков с учетом гендерного подхода. *Методы:* Применяемый в исследовании гендерный подход определил необходимость обращения к используемым в гендерных исследованиях методам интегративной методологии. В исследовании используются: анализ маскулинных и феминных качеств, анализ педагогической, социологической и философской литературы, эксперимент, интервьюирование, анкетирование. *Результаты:* На основе анализа психолого-педагогической литературы, проведенного пилотного и констатирующего экспериментов, интервьюирования педагогических работников и ряда опросных исследований разработана модель педагогической компетентности родителей младших подростков с учетом гендерного подхода. Определена роль учета маскулинных и феминных качеств отцов и матерей младших подростков в работе образовательной организации по повышению педагогической компетентности родителей. *Научная новизна:* В статье впервые обосновывается необходимость учета маскулинных и феминных качеств родителей младших подростков в деятельности педагога (классного руководителя) и образовательного учреждения в целом. На основе типологии И.С. Кона (выделение типов отцов на основе представлений о традиционной и модернизированной маскулинности), выделены типы матерей традиционного и модернизированного типа, сформулирована идея об изначально различном уровне педагогической компетентности у отцов и матерей разного типа. *Практическая значимость:* Результаты исследования могут быть внедрены в работу образовательных учреждений и выступать базой для создания новых воспитательных программ и планов воспитательной работы.

Ключевые слова: педагогическая компетентность родителей, гендер, гендерный подход, маскулинность, феминность, воспитательный потенциал семьи, компоненты педагогической компетентности, социальное партнерство.

THE MODEL OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF YOUNGER
TEENAGERS TAKING INTO ACCOUNT OF THE GENDER APPROACH

© 2018

Goroshenkina Ekaterina Aleksandrovna, postgraduate student of the Department of social pedagogics
of the faculty of legal and socio-pedagogical education
Perm State Humanitarian Pedagogical University

(614990, Russia, Perm, Sibirskaya Street, 24, e-mail: katerina_g91@mail.ru)

Abstract. The purpose of this study is to consider the model of development of pedagogical competence of parents of younger teenagers taking into account of the gender approach. Methods: The choice of gender approach as the basis of the study determined the reference to the methods of integrative methodology. Several instruments were used for this article: analysis of masculine and feminine qualities, the analysis of pedagogical, sociological and philosophical literature, experiment, interview, questionnaire etc. Results: Analysis of psychological and pedagogical literature, experiments, interviewing of teachers and surveys allowed to create a model of pedagogical competence of parents of younger teenagers taking into account of gender approach. The model focuses on the account of masculine and feminized qualities of fathers and mothers of younger teenagers in the process of work of the educational organization to improve the pedagogical competence of parents. Scientific novelty: The necessity of taking into account masculine and feminized qualities of parents of younger teenagers in the activities of the teacher (class teacher) and the educational institution for the first time is justified in this article. On the basis of typology by Igor Kon (selection of fathers' types based on traditional and modernized masculinity ideas), types of traditional and modernized mothers were identified. In addition, the idea of an initially different level of pedagogical competence of fathers and mothers of different types was formulated. Practical significance: the results of the study can be implemented in the work of educational institutions. This may become the basis for the creation of new educational programs and plans of educational work.

Keywords: pedagogical competence of parents, gender, gender approach, masculinity, femininity, educational potential of the family, components of pedagogical competence, social partnership

Постановка задачи в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Процессы модернизации и трансформации начались в российском обществе более двух десятилетий назад и затронули все общественные институты. Институт семьи не стал исключением. По мнению ведущих отечественных социологов (В.А. Борисова, А.Г. Волкова, Т.А. Гурко и др.), [1] современная семья претерпевает глубокие изменения: рост числа разводов, снижение глубины семьи, повышение доли неполных семей, переоценка обязательных ролей женщины и мужчины в семье, рост числа семей с эгалитарным семейным контрактом и т.д. [2. с.246-254] В сложившихся условиях возрастает роль образовательных учреждений в доступной и адресной психолого-педагогической помощи семьям. Сформирован социальный заказ, определяющий потребность в так называемом «компетентном родителе»: в эффективном, заинтересованном, творческом, готовом к саморазвитию воспитателе собственных детей. Актуален вопрос о наиболее эффективных подходах к развитию педагогической компетентности родителей, позволяющих по-

вышать воспитательный потенциал семьи, успешно преодолевать семейные кризисы и налаживать социальное партнерство между семьей и образовательной организацией.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Ответом на данный социальный заказ являются современные исследования, которые базируются на аксиологическом, системном, экспериментально-аналитическом, компетентностном подходах к формированию и развитию педагогической компетентности родителей (С.С. Пилюкова [3], В.В. Селина, А.В. Минина, Н.А. Хрусталькова, К.М. Лебедева и др.). Авторы рассматривают особенности формирования педагогической компетентности в профессионально-замещающих семьях (Н.А. Хрусталькова) [4], родителей детей раннего дошкольного возраста (В.В. Селина) [5], особенности формирования педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного

возраста (А.В. Минина) [6], возможности неформального образования при формировании педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольных образовательных учреждений (К.М. Лебедева) [7]. По мнению упомянутых исследователей, в особой поддержке нуждаются и родители младших подростков.

Ориентируясь на классические исследования ведущих отечественных психологов Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Д.Б. Эльконина, а также на современные исследования в области возрастной психологии и педагогики К.Н. Поливановой, М.М. Смирнягиной, В.В. Тюренкова, У.Г. Егоровой и др. [8; 9; 10] можно выделить большое количество сложностей, с которыми родитель сталкивается при воспитании младших подростков: возрастные кризисы, гетерохронность развития подростка, утрата непосредственного поведения, обостренные поведенческие реакции т.д. [11, с. 1560-1570] В то же время при наличии исследований, посвященных взаимодействию с подростком, особенностям подросткового возраста, практически отсутствуют исследования, связанные с индивидуальными особенностями родителей подростков. Не устанавливалась ранее и связь между учетом гендерных особенностей родителей подростков при работе с семьей со стороны образовательного учреждения и повышением качества и эффективности работы с семьей, преодолением кризисов и повышением педагогической компетентности родителей. Анализ воспитательных планов общеобразовательных учреждений города Перми (74 плана воспитательной работы на 2015-2016 годы, 75 планов воспитательной работы на 2016-2017 годы, 62 плана работы на 2017-2018 годы) позволяет судить о фактическом отсутствии ориентации ОУ при работе с родителями на их уникальные личностные и социальные особенности. Используемые термины «родители» и «семья» зачастую предполагают унифицированные формы и методы работы, что противоречит основным принципам развития воспитательного потенциала семьи и педагогической компетентности как его важной составляющей части. Родители лишаются субъектной позиции, их личностные особенности игнорируются, что может привести к сложному гендерно-ролевому конфликту.

В то же время в рамках социологии, психологии, экономики и педагогики накоплен значительный научно-теоретический и научно-практический материал, позволяющий судить о принципиальной важности учета гендерных особенностей субъектов деятельности. Термин «гендер» является широко изученным, мы остановимся на формулировке Московского центра гендерных исследований: гендер – это социокультурный конструкт [12].

Р. Коннел были выделены различные школы, занимающиеся изучением гендерных отношений (теории внутренних и внешних факторов) [13, с.60-70]. Наиболее приемлемой для педагогических исследований может выступать теория гендерных категорий Дж. Чейфитц: мужчины и женщины выделяются в отдельные категории, а предметом анализа выступают возникающие между ними отношения.

Возможности применения гендерного подхода в педагогике рассматриваются в работах Е.Н. Каменской, О.А. Константиновой, Ю.Н. Сальниковой, Л.В. Штылевой, П.А. Решетова, С.В. Рожковой, Н.А. Скомороховой, Л.В. Коломийченко, И.И. Таран, Л.И. Столярчук. Широко рассмотрены вопросы применения гендерного подхода при работе с учащимися всех образовательных ступеней (Л.В. Трубайчук, Л.В. Шустов, М.А. Толстых, Т.В. Попова и др.), особенности применения гендерного подхода при обучении педагогов (А.Р. Закирова, Ю.Н. Сальникова, Л.А. Аухадеева и др.), перспективы развития гендерного образования в Российской Федерации (А. Н. Митрофанова, Ю.В. Градскова и др.). Несмотря на постепенное обращение к гендерной проблематике педагогов, занимающихся педагогикой семьи, ощущается нехватка исследований в области из-

учения гендерных особенностей родителей и выработке форм и методов работы с ними.

Особый интерес в контексте обращения к развитию педагогической компетентности родителей младших подростков представляют исследования в области маскулинности и феминности. Анализ работ по данной тематике (С. Бем, И.С. Клецина, И.С. Кон и др.) позволяет выделить две точки зрения на категории маскулинности и феминности. Согласно первой точке зрения, маскулинность и феминность – это аскриптивные категории (устойчивые представления о качествах, предписываемых мужчинам и женщинам). В рамках второй точки зрения, маскулинность и феминность – это прескриптивные категории, то есть модели образцовых мужчины и идеальной женщины [14, с.43]. Обе формулировки мы считаем возможным принять в рамках данного исследования. Обществом, безусловно, разграничиваются качества свойственные мужчинам и женщинам, а ряд качеств возводится в рамки образцовых (идеальная жена, настоящий мужчина и т.д.) На основании выделения типов маскулинности и феминности представляется возможным выделить типы отцов и матерей и в соответствии с ними выстроить работу по развитию педагогической компетентности родителей младших подростков.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Целью данного исследования является разработка модели развития педагогической компетентности родителей младших подростков с учетом гендерного подхода. Последовательными шагами к достижению поставленной цели являются: выявление элементов педагогической компетентности родителей младших подростков, определение методологических и методических оснований разработки модели, обоснование структурных элементов модели развития педагогической компетентности родителей младших подростков.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Под педагогической компетентностью родителей младших подростков мы понимаем совокупность характеристик личности родителя, его педагогической деятельности, которые позволяют эффективно осуществлять воспитание ребенка младшего подросткового возраста на основе целенаправленного, организованного сотрудничества с ребенком и которые проявляются в деятельности родителя по самообразованию в области педагогики и психологии.

В структуре педагогической компетентности большинство исследователей выделяет ценностный, коммуникативный, деятельностный, рефлексивный компоненты. Опираясь на исследования В.В. Коробковой [15, с. 101-105], посвященные развитию воспитательного потенциала семьи, в структуре педагогической компетентности родителей младших подростков мы выделяем мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты.

Системообразующими выступают мотивационный и когнитивный компоненты, включающие в себя: готовность быть родителями, осознанность действий, стремление к самообразованию и саморазвитию и т.д.

Эффективная работа по развитию каждого компонента педагогической компетентности родителей возможна при учете в работе педагогов и образовательного учреждения гендерного подхода.

Гендерный подход является методологической основой исследования и предполагает необходимость выделения присущих каждой конкретной личности социокультурных (гендерных) характеристик, соотношение их с теми, которые традиционно приписываются обществом понятиям маскулинность и феминность и, соответственно, отцовству и материнству.

Особенности применения гендерного подхода в педагогике рассматриваются в ряде психолого-педагогических исследований (Л.В. Штылева, Е.Н. Каменская и

др.) [16; 17] Л.И. Столярчук применила термин «трансгендерный подход» [18], предполагающий отход в работе педагога от стереотипов о традиционно маскулинных и феминных качествах и ориентацию на реальную социально-экономическую ситуацию в обществе. Например, по-особенному выстраивать работу с женщиной, приоритетом которой является карьера, или мужчиной, ориентированным на семью как основную сферу деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы и данные констатирующего эксперимента (опубликованы в статье Горошенкина Е.А., Коробкова В.В., Якина Ю.И. О необходимости внедрения гендерного подхода к работе с родителями в практику образовательных организаций // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24638>) позволяют утверждать целесообразность построения модели развития педагогической компетентности родителей младших подростков с учетом гендерного подхода.

При разработке модели учитывались гендерный, системный, развивающий подходы. Предложенная модель развития педагогической компетентности родителей младших подростков (рис. 1) состоит из пяти взаимосвязанных блоков.

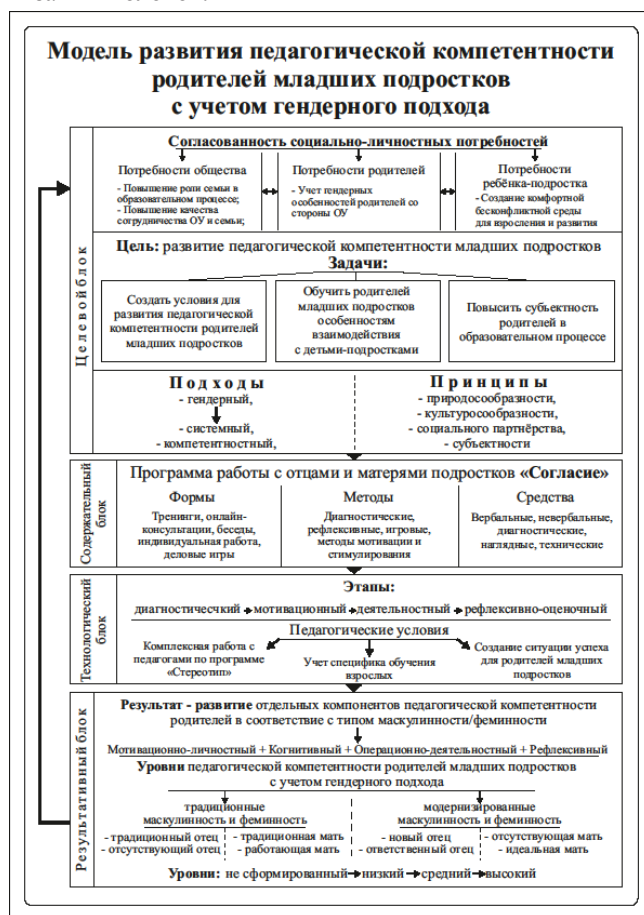


Рисунок 1. Модель развития педагогической компетентности родителей младших подростков с учётом гендерного подхода.

Целевой блок является системообразующим. Он построен в соответствии с потребностями общества, родителей и детей-подростков и ориентируется на принцип субъектности участников образовательного процесса. Социальный заказ актуализировал особую важность работы с семьей на основе партнерских отношений. Родителями (явно и скрыто) востребован учет их индивидуальных особенностей. Дети – младшие подростки – нуждаются в создании бесконфликтной среды для взросления и развития, которая возможна тогда, когда

их родители не являются заложниками гендерно-ролевого конфликта. Конкретной целью, обусловленной согласованием социально-личностных потребностей, является развитие педагогической компетентности родителей младших подростков. Задачи, сформулированные в модели, являются ключевыми шагами к достижению поставленной цели.

Целевой блок включает в себя также основные подходы и принципы реализации модели. Роль научного обеспечения модели и включает в себя гендерный подход, в качестве ключевого, а также системный, компетентностный подходы. Модель ориентирована на учет важнейших принципов: природосообразности, культуросообразности, социального партнерства и субъектности. Важно, что первые два из указанных принципов зачастую используются при работе с детьми. Данная модель позволяет учитывать данные принципы и в работе с родителями учащихся.

Важным структурным элементом модели выступает содержательный блок. Программа «Согласие» направлена на развитие педагогической компетентности отцов и матерей. Программа выстроена в соответствии с типами маскулинности/феминности и учитывает изначальный уровень развития компонентов педагогической компетентности родителей, поэтому предложенные формы, методы и средства для реализации программы являются разнообразными.

Программа реализуется на нескольких этапах: диагностика типа маскулинности/феминности (модернизированный опросник И.С. Клециной, наблюдение, коммуникативные игры и т.д.), мотивация к работе в программе (на основе индивидуального подхода), деятельность по развитию компонентов педагогической компетентности родителей (интернет-чаты для «отсутствующих отцов» и «отсутствующих матерей», дискуссионный клуб для «идеального отца» и «идеальной матери», вебинары (для всех категорий родителей), чемпионаты по интересам отцов и матерей) и т.д. Особенностью программы «Согласие» является ее мобильность. Родителю не обязательно присутствовать в образовательном учреждении, чтобы в ней участвовать.

Технологический блок модели также включает педагогические условия реализации модели. Такими условиями являются: комплексная работа с педагогами по программе «Стереотип» (работа по снижению роли гендерных стереотипов в работе педагога), учет специфики обучения взрослых и создание ситуации успеха для родителей младших подростков. Внедрение третьего педагогического условия призвано снять с образовательных организаций ареол «карающего» субъекта образовательного процесса. Любой родитель может почувствовать себя успешным и способным, уверенность в своих силах вполне может обеспечить образовательная организация.

Результативный блок модели согласуется с целевым блоком и предполагает развитие компонентов педагогической компетентности родителей младших подростков (мотивационно-личностного, когнитивного, операционно-деятельностного и рефлексивного).

Гендерный подход позволяет увидеть разницу в изначальном уровне развития педагогической компетентности родителей в зависимости от типа их маскулинности/феминности. Уровень развития отдельных компонентов педагогической компетентности родителей отличается в зависимости от того, к какому типу отцов/матерей они относятся. И.С. Коном были выделены типы отцов [18, с.225]. Отцы с традиционной маскулинностью (традиционный отец, отсутствующий отец) и отцы с модернизированной маскулинностью (новый отец, ответственный отец.) Проведение интервью с классными руководителями, анкетирование, проведение онлайн-опроса и работа с контрольной группой матерей позволила выявить типы матерей в соответствии с традиционной и модернизированной феминностью. К матерям с традиционной феминностью относятся типы «традиционная мать»

и «работающая мать», к матерям с модернизированной феминностью: «отсутствующая мать», «идеальная мать». Уровни развития отдельных компонентов педагогической компетентности у отцов и матерей различного типа отличаются. До работы по программе «Согласие» отдельные компоненты могут быть как не сформированы вообще, так и могут находиться на низком уровне. Учет гендерных особенностей родителей позволяет целенаправленно работать над развитием не только отдельных компонентов, но и всей педагогической компетентностью родителей младших подростков в целом.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления

Разработанная модель развития педагогической компетентности родителей младших подростков с учетом гендерного подхода ориентируется на родителей, как на значимых субъектов образовательной деятельности и позволяет повышать качество работы с семьей в любой образовательной организации. Особенностью модели является ее универсальность, обеспеченная включением в структуру модели диагностических элементов, позволяющих транслировать модель в различных условиях. Модель является динамичной и исходит из социального заказа, формулируемого обществом, родителями и детьми-подростками. Модель учитывает личностные особенности всех участников образовательного процесса: детей, родителей и педагогов. Повышение элементов педагогической компетентности родителей обеспечивается применением на практике гендерного подхода. Дальнейшее исследование предполагает внедрение модели в практику ряда образовательных организаций города Перми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гурко Т.А. Теоретические подходы к изучению семьи. М.: Институт социологии РАН, 2010. 210 с.
2. Гендерные стереотипы в меняющемся обществе. Опыт комплексного социологического исследования / Монография под ред. Н.М. Римашевской. М.: Наука, 2009. 273 с.
3. Пилюкова С.С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Самара. 2002. 200 с.
4. Хрусталькова Н.А. Формирование педагогической компетентности родителей в профессионально-замещающей семье. Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук. Саранск, 2009. 489 с.
5. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. М., 2009. 188 с.
6. Минина А.В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. М., 2015. 220 с.
7. Лебедева К.М. Модель формирования педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения // Казанский педагогический журнал. 2016. №2-1 (115). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditeley-vospitannikov-doshkolnogo-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 05.01.2018).
8. Смирнягина М.М. Возрастные границы и психологическое содержание стабильного периода подросткового возраста // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2009. №5 (138). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-granitsy-i-psihologicheskoe-soderzhanie-stabilnogo-perioda-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 05.01.2018).
9. Тюренкова В.В. Динамика эмоциональных де-

струкций в подростковом возрасте // Научный диалог. 2012. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-emotsionalnyh-destruktsiy-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 05.01.2018).

10. Егорова У.Г. Психологическая готовность родителей к кризису подросткового возраста: коммуникативный аспект // Вестник ГУУ. 2013. №22. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-roditeley-k-krizisu-podrostkovogo-vozrasta-kommunikativnyy-aspekt> (дата обращения: 05.01.2018).

11. Коробкова В.В. Закономерности развития воспитательного потенциала современной семьи в открытом образовательном пространстве // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №1. С. 1560-1570.

12. Глоссарий Московского центра гендерных исследований URL: <http://www.gender.ru/glossary/gender> (дата обращения: 05.01.2018).

13. Коннел Р. Гендер и власть. М.: Новое литературное обозрение. 2015. 432 с.

14. Васюра С.А. Гендерная психология. Ижевск. 2011. 155 с.

15. Коробкова В.В. Сущность и содержание психолого-педагогической компетентности родителей в современных исследованиях // Педагогическое образование и наука №6. 2011. С.101-105.

16. Штылева Л. В. Гендер и педагогика: проблемы согласования языка // Женщина в российском обществе. 2009. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/gender-i-pedagogika-problemy-soglasovaniya-yazyka> (дата обращения: 05.01.2018).

17. Каменская Е. Н. Педагогическая теория гендерного подхода: основные задачи и методологическая основа // Известия ВГПУ. 2007. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-teoriya-gendernogo-podhoda-osnovnye-zadachi-i-metodologicheskaya-osnova> (дата обращения: 05.01.2018).

18. Столярчук Л. И. Методологические ориентиры гендерного подхода в образовании // Известия ВГПУ. 2014. №6 (91). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-orientiry-gendernogo-podhoda-v-obrazovanii> (дата обращения: 04.01.2018).

19. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М.: Время. 2009.

Статья поступила в редакцию 02.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 37.022

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ ПОЛИЛОГА СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИТ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2018

Литке Светлана Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик**Жданов Василий Владимирович**, магистрант*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454084, Россия, Челябинск, проспект Победы, 151, e-mail: Литке.рф)*

Аннотация. Перед современной системой профессионального образования возникает ряд вопросов, связанных в первую очередь с эффективностью работы в области взаимодействия всех субъектов образования. Сегодня систему образовательных программ СПО невозможно реализовывать без методов, связанных с сетевым взаимодействием. Темп изменения социально-экономической парадигмы общества обуславливает появление новых форм взаимодействия преподавателей и студентов. Зачастую, приемлемые формы, адекватно реагирующие на тенденции времени существуют непосредственно в виртуальной среде. Задача современного профессионального образования заключается в поиске наиболее удобных и доступных из них. Тренды инновационной деятельности подводят к амбивалентным выводам: со одной стороны, развитие коммуникаций как индивидуального, так и группового характера положительно влияют на деятельность в области обучения и воспитания, с другой – ярко выражено отсутствие морально-нравственной регуляции вопроса коммуникаций. В данной статье рассматривается проблема внедрения информационных технологий в систему среднего профессионального образования, базирующихся на субъектом взаимодействия «педагог-студент». Рассмотрены теоретические основы проблемы, изучены материалы, связанные с применением подходов в сфере социально-педагогического взаимодействия и коммуникаций субъектов посредством ИТ-технологий. В рамках статьи представляются результаты эксперимента социального взаимодействия по средствам социальных сетей, на примере мессенджера «ВКонтакте», производится апробация метода CAPSN (Content Analysis of Polylist in the Social Networking) – метода анализа контента полилога социальных сетей. В результате исследования, получены данные подтверждающие эффективность заявленного метода. Наряду с этим проведена рефлексия трудностей, возникших в процессе эксперимента, сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: полилог, анализ, социальная сеть, система, коммуникации, взаимодействие, инновации, социально-коммуникативный, контент, эксперимент, абсолютный, качественный, эффективность, образование, внедрение, CAPSN, субъект.

CONTENT-ANALYSIS OF POLITICAL SOCIAL NETWORKS AS A TOOL OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM WITH APPLICATION OF IT TECHNOLOGIES

© 2018

Litke Svetlana Gennadievna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Training of Teachers of Professional Training and Object Methods**Zhdanov Vasily Vladimirovich**, graduate student*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University
(454084, Russia, Chelyabinsk, Pobedy Avenue, 151, e-mail: Litke.pf)*

Abstract. A modern system of professional education raises a number of issues, primarily connected with the effectiveness of work in the field of interaction between all subjects of education. Today, the system of educational programs cannot be implemented without the methods associated with network interaction. The changes in the socio-economic paradigm of society causes the occurrence of new forms of interaction between teachers and students. Acceptable forms that adequately respond to trends of time often exist directly in the virtual sphere. The aim of modern professional education is to find the most convenient and accessible forms. The trends of innovative work lead to ambivalent conclusions: on the one hand, the development of individual and group communication forms positively influences the work in the field of education and upbringing; on the other hand, there is a lack of moral regulation in the question of communication. This article deals with the problem of intruding information technologies into the system of secondary professional education, based on the interaction “teacher-student”. In this work some theoretical bases of the problem are discussed, issues related to the approaches of social and pedagogical interaction by the means of IT technologies are studied. The article presents the results of the experiment based on social interaction by means of Vkontakte messenger. The test of the method for analyzing the content of social networking polylogues called CAPSN (Content Analyzes of Polylist in the Social Networking) was also approbated. The effectiveness of the claimed method has been proved during the study. Along with this, a reflection of the difficulties that have arisen in the course of the experiment was made, the corresponding conclusions were drawn.

Keywords: polylist, analysis, social network, system, communication, interaction, innovation, socially communicative, content, experiment, absolute, qualitative, efficiency, education, implementation, CAPSN, subject.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Изменение парадигмы современного образования напрямую связано с интенсификацией использования информационных технологий нового поколения. Проблема внедрения и использования социально-коммуникативных технологий обуславливает появления новых форм, качественно отличающихся от традиционных коммуникативных инструментов в процессе педагогического общения. Концепция традиционного образования, основывающаяся на классно-урочной форме взаимодействия, не удовлетворяет растущие потребности передачи накопленных знаний и контроля уровня их усвоения. В связи с этим существующая концепция дополняется новыми методами сетевого взаимодействия субъектов образования.

На субъектном уровне «педагог-студент» выделяется проблема структурирования отношений с учетом влия-

ния социального контента, выраженного в применении разнообразных мессенджеров, позволяющих ускорить процесс передачи информационных потоков, что обеспечивает экономии витальных и временных ресурсов. Однако формализация и унификация в процессе социально-педагогической коммуникации как таковая отсутствует, что является проблемой, детерминирующей некоторое непонимание субъектов коммуникации, ограничивающих формат общения (отсутствие проявления привычных эмоциональных форм, введение иной системы эмоционального самовыражения – смайлы, эмодзи, анимационные образы, стикер и т.п. изменяется форма беседы, например, задавать уточняющие вопросы непосредственно в ходе общения и т.п.), что в свою очередь может привести к негативным последствиям, выраженным социально-педагогическими конфликтами. Основополагающей задачей менеджмента профессио-

нального образования на сегодняшний день становится эффективным планирование и контроль социально-педагогического взаимодействия субъектов образования на уровне «педагог-студент» с использованием инновационных инструментов и методов.

В данном исследовании разработан и представлен Метод CAPSN (Content Analysis of Polylist in the Social Networking) контент-анализ полилога социальных сетей.

Контент-анализ – общенаучный метод обработки данных социально-педагогического взаимодействия субъектов, посредством фрагментации и анализа контента текстовых, мультимедийных и иных массивов, полученных в результате сетевого взаимодействия.

Рассматривая процесс сетевого взаимодействия педагога и студентов через призму социальных сетей, стоит отметить отсутствие правовых и морально-этических норм регулирования данного вопроса. Метод CAPSN предполагает сформированность социально-педагогической компетентности субъектов коммуникации, что вне сомнения оптимизирует осуществление профессионально-образовательной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций по представленной проблематике актуализирует исследование процессов инфокоммуникационного взаимодействия субъектов образовательной системы. Стоит отметить, что существуют положительные тенденции, направленные на развитие подобного взаимодействия. Так, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года» обозначена данная тенденция в форме директивного постулата: «Целью Программы является обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала. Для достижения подобного результата подразумевается решение ряда задач:

1. Создание и распространение структурных и технологических инноваций в профессиональном образовании, обеспечивающих высокую мобильность современной экономики;

2. Создание инфраструктуры, обеспечивающей условия для обучения и подготовку кадров для современной экономики» [1].

Исследование работ по представленной тематике подтверждает актуальность проблемы. Так, Довгий О.Л. в своих работах [2] отмечает влияние положительных тенденций, связанных с развитием современных коммуникационных технологий. Социальные сети современного формата в первую очередь служат средством расширения «зоны комфорта» при их активном использовании в образовательных целях. Юринова Е.А. в своей работе «Неспециализированные виртуальные социальные сети в обучении иностранному языку» акцентирует внимание на активизацию как коммуникативных, так и когнитивных способностей коммуникаторов [3]. Подобные технологии в реализации профессиональных программ являются не только методом передачи информации, методом ее рефлексии, но и методом распространения новых идей в социально-информационном пространстве. Освоение программ среднего профессионального образования на сегодняшний день отмечает рост интереса педагогов профессионального обучения к сетевому субъектному взаимодействию не только на вертикальном уровне «педагог-студент», но и на горизонтальном – «педагог-педагог». На данный момент использование социальных сетей и мессенджеров, как основных видов коммуникаций, обеспечивает сокращение затрат и увеличение скорости передачи данных на любом субъектном уровне образовательной организации.

В условиях сложившейся коммуникационной парадигмы, необходимо обратить внимание на интенсивную информатизацию общества [4]. Сегодня информатизация отражается в активном и постоянном использовании гаджетов, как средств получения качественного контента и взаимодействия индивидуума с внешней

средой. Взаимодействия отражаются в использовании информационных и новостных порталов, а также активным серфингом социальных сетей и мессенджеров. Продиктованные временем условия получения и обработки данных могут благотворно повлиять на гуманитаризацию и фундаментализацию современного образования [5]. Помимо этого, современные подходы к реализации образовательных программ предполагают доступность и открытость для каждого субъекта [6]. Организация деятельности с учетом информатизации социально-экономической формации позволит обеспечить необходимый уровень открытости образования, что в свою очередь повлияет на мониторинг качества образовательных систем [7]. При прочих равных условия реализуя данный компонент, не стоит дифференциально относиться к традиционным методам взаимодействия субъектов образования. Реализация социально-коммуникативного взаимодействия субъектов образования через сетевые технологии выступает качественным дополнением сложившейся системы [8].

Формирование целей. Переходя к результатам исследования, обозначим методологический аппарат.

Целью проведенного исследования является оптимизация управленческой деятельности педагога и студентов путем создания и анализа полилога в социальной сети «ВКонтакте»

Задачи исследования:

1. Изучение теоретических основ заявленной проблемы.
2. Создание экспериментальной и контрольной фокус-группы.
3. Апробирование метода контекстного анализа полилога экспериментальной группы.
4. Систематизация полученных результатов экспериментальной группы.
5. Проведение системного анализа и эффективности метода анализа полилога.
6. Апробирование метода контекстного анализа с учетом полученных данных на контрольной группе.
7. Подведение итогов исследования.

База исследования – Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Южно-Уральский государственный технический колледж».

Изложение основного материала исследования. С учетом тенденций развития профессионального образования базой исследования выбран технический колледж, поскольку на данный момент ощущается острая нехватка специалистов рабочих профессий именно технической направленности повсеместно на всей территории РФ.

Для создания экспериментальной и фокус группы была определена специальность 08.01.21. «Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования промышленных и гражданских зданий», поскольку представленная специальность является наиболее актуальной и востребованной, что отражается в федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования «Топ-50». Профессия является наиболее перспективной для развития на всей территории Российской Федерации.

Сформированный кластер для социально-педагогического эксперимента составлен на базе нескольких групп, а именно:

1. Экспериментальная фокус группа – МЭ-349/к.
2. Контрольная фокус группа – МЭ-555/б.

Экспериментальная группа представлена 23 студентами возраста 18 – 19 лет. 100% составляют юноши. Эксперимент в данной группе проводился в период с 1.01.2017 г. по 1.06.2017 г.

Критерии оценивания заключались в мониторинге количественной и качественной успеваемости студентов, посещаемости занятий, скорости приема и передачи информации обучающего и воспитательного характера,

частота выявления межличностных конфликтов и их претворение. Помимо количественно измеряемых критериев оцениванию подлежит создание системы лояльности субъектов образовательной системы. Данный критерий достаточно сложно измерить количественно, однако его отражение проявляется на формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов СПО.

Полученные количественные результаты занесены в таблицу 1.

Таблица 1 - Результаты контекстного анализа полилога «Вконтакте» экспериментальной фокус группы

Экспериментальная фокус группа - МЭ-349/к		
Критерий оценивания	До экспериментального периода (1.09.2016 - 31.12.2016)	Результаты эксперимента (1.01.2017 - 1.06.2017)
Количественная успеваемость	100%	100%
Качественная успеваемость	52%	61%
Посещаемость (пропуски за семестр на группу, в часах)	128	90
Скорость реализации управленческих решений (в календарных днях)	3-5	1-3
Частота выявления и профилактики межличностных конфликтов (шт./семестр)	1	3

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности использования социального взаимодействия посредством полилога «Вконтакте». Яркое выражение сокращение пропусков, при росте качественной успеваемости. Наряду с этим рост лояльности отразился на увеличении заинтересованности студентов к мероприятиям воспитательного характера. Улучшился психологический микроклимат в группе, снизилась частота конфликтных ситуаций среди учащихся группы. Укрепились взаимоотношения на субъектном уровне «педагог-студент». Контекстный анализ полилога социальной сети выступил эффективным инструментом для:

1. Выявления девиации студентов.
2. Профилактики конфликтных ситуаций субъектов разного уровня.
3. Реализации психолого-педагогической поддержки студентов.
4. Формирования коммуникативных качеств студентов.

В ходе реализации исследования возникли психолого-педагогические трудности, связанные с такими аспектами, как:

1. Адаптация студентов и преподавателей к новому формату взаимодействия.
2. Адаптация к нормам этики в контексте общения.
3. Девиация на начальном этапе среди некоторых студентов.
4. Первичное отторжение новой формы взаимодействия.

Следующий этап исследования основывался на ранее полученных данных. Контекстный анализ полилога социальной сети был тщательно переработан, решены ранее возникшие трудности.

Контрольная группа представлена 29 студентами возраста:

1. 19 лет – 20 человек
2. 20 лет – 8 человек
3. 21 год – 1 человек

100% состава группы составляют юноши. Применительно к контрольной группе, эксперимент показал более эффективные результаты за менее длительный период, ввиду применения методики адаптации студентов к новой системе взаимодействия.

Так в период проведения исследования (в контрольной

группе с 1.09.2017 г. по 31.12.2017 г.) были получены следующие результаты (таблица 2):

Таблица 2 - Результаты контекстного анализа полилога «Вконтакте»

Контрольная фокус группа - МЭ-555/б		
Критерий оценивания	До экспериментального периода (1.09.2016 - 31.12.2016)	Результаты эксперимента (1.01.2017 - 1.06.2017)
Количественная успеваемость	100%	100%
Качественная успеваемость	50%	69%
Посещаемость (пропуски за семестр на группу, в часах)	230	136
Скорость реализации управленческих решений (в календарных днях)	5-7	1-3
Частота выявления и профилактики межличностных конфликтов (шт./семестр)	0	2

С учетом анализа ранее возникших трудностей был получен более эффективный результат, поскольку апробирована методика ПСС (оптимизация решения профессионально-педагогических задач) на более осознанном уровне. Наряду с этим корреляция успеваемости студентов по качественному критерию составила 10%. За счет регулярного контроля деятельности студентов максимизированы усилия для сокращения пропусков по незначительной причине. В результате взаимодействия были формализованы и обозначены этические стороны социального взаимодействия. Реализована методика адаптации к полилогу.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, Метод CAPSN социальной сети «Вконтакте» является инновационным инструментом мониторинговых исследований профессионально-педагогических проблем и задач, и является отправной точкой для создания унифицированной системы деловой коммуникации в социальных сетях. Выявленные нами проблемы с применением Метод CAPSN ставят новые социально-психологические задачи: разработка и апробация Метода PESSN (Polylogue of Educational Subjects in Social Networking) – Метод полилога субъектов образования в социальных сетях.

При использовании данного метода оптимизируется инновационная система реализации среднего профессионального образования

Реализуя данную концепцию, достигается результат в:

1. Качестве успеваемости студентов.
2. Уменьшение количества пропусков по незначительной причине.
3. Увеличена скорость передачи информации и скорость ответной реакции на нее.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение Федеральный центр образовательного законодательства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lexed.ru/>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Довгий О. Л. Использование социальной сети Вконтакте в учебном процессе // Новый филологический вестник. 2014. № 1 (28). С. 132–135.
3. Юринова Е. А. Неспециализированные виртуальные социальные сети в обучении иностранному языку // Интернет-журнал Науковедение. 2013. № 6 (19). С. 208.
4. Шигабетдинова Г. М. Феномен рефлексии: границы понятия // Социология. Психология. Философия Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2014, № 2 (1), с. 415–422
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т 4. — М., 1984. — 433 с.
6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов

мов деятельности / А.В.Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 422 с.

7. Гнатышина, Е.А. Концептуальные основы инновационного развития учреждения профессионально-педагогического образования / Е.А. Гнатышина // Высшее образование сегодня. - ООО «Издательская группа «Логос». - 2008. - № 3. - С. 57-59.

8. Корнеева, Н.Ю. Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации Российского образования / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева / пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: сборник материалов Всероссийской науч.-практ. конф. с межд. участ. 2-3 декабря 2015 г., г. Челябинск, / под ред. В.В. Садырина, Е.А. Гнатышиной и др. - М.: ООО «Лаборатория знаний», 2015. - С. 190-199.

Статья поступила в редакцию 17.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 37.014.544

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНЖИНИРИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.04.01 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

© 2018

Виноградова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Живопись и художественное образование»
Землякова Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Живопись и художественное образование»
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: galjaz@mail.ru)

Аннотация. В статье раскрывается основная функция образовательной программы магистратуры – подготовка высококвалифицированных специалистов профессиональной направленности, что требует овладения научными методами, компетентным, технологическим и системным подходами к решению профессиональных задач. Авторы анализируют вопросы профессиональной подготовки обучающихся 44.04.01 направленность «Педагогическое образование», фокусируют внимание на роли педагогического инжиниринга в современной модернизации высшего художественного образования и становлении нового типа мышления. Анализируются различные подходы в развитии системы педагогического образования, что актуализирует проблему целевой подготовки обучающихся к педагогической, методической, организационно-управленческой, научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности. И в связи с этим авторы обращаются к одному из важных вопросов в формировании профессиональных компетенций, это вопрос о специфики мышления современного выпускника магистратуры. Что концентрирует их внимание на формировании у обучающихся инновационного, системного, проектного и в целом научно-методологического мышления, как к педагогической проблеме связанной с уровнем развития ключевых компетенций у обучающихся, через которые и проявляются интеллектуальные виды профессиональной деятельности и научно-образовательного менеджмента. Что ставит вопрос о переориентации образовательного процесса, перехода к педагогическим инновациям, направленностью на развитие научного мышления личности обучающегося.

Ключевые слова: педагогический инжиниринг, технологический подход, профессионально-педагогические компетенции, проектное мышление, системное мышление, инновационное мышление, научно-методологическое мышление.

THE PEDAGOGICAL ENGINEERING AS A MEANS OF FORMATION OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL THINKING OF STUDENTS OF DIRECTION OF TRAINING 44.04.01 «PEDAGOGICAL EDUCATION»

© 2018

Vinogradova Natalya Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
“Painting and art education”
Zemlyakova Galina Mikhaelovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
“Painting and art education”
Togliatti State University
(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya str, 14, e-mail: galjaz@mail.ru)

Abstract. The main function of educational programmer of master course shown in this article is the training of high-qualified specialists in professional area. It requires mastering scientific methods, competitive, technological and systematic approaches to professional problem solving. The authors analyze issues of professional training among the students of specialty 44.04.01 “Pedagogical education”. They focus their attention on the role of pedagogical engineering in modern improvement of higher education and formation of mentality. Different approaches in development of educational system are analyzed here. It makes the problem of target preparation to pedagogical, methodological, organizational and managerial, scientific and research, cultural and educational activity actual. Authors apply to one of the most important issues in formation of professional competencies in connection with it. It is the issue of specific mentality of the modern master course graduate. It makes to pay attention to formation of innovational systematic and project, scientific and methodological mentality as to pedagogical problem, which is, connected with the level of development the main competences of the students. Intellectual kinds of professional activity, scientific and educational management are expressed with the help of them. It makes to reorient the educational process, to change the process to the pedagogical innovations and to direct to the development of student’s scientific mentality.

Keywords: pedagogical engineering, technological approach, professional and pedagogical competencies, projective mentality, systematic mentality, innovative mentality, scientific and methodological mentality.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Основным вектором XXI века является представление об образовании как о системе, активизирующей процессы развития общества и культуры.

Современные исследователи рассматривают образование как интеграцию, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспечивающих высокий уровень профессиональной деятельности.

Обладая собственной содержательной позицией, относительно будущего развития общества, экономики и науки, образование стало не только источником, способствующим самореализации личности, средством значимым, как для отдельного индивида, так и для общества, но и источником образовательных отношений, включая рынки знаний, технологий, инноваций.

Трансформация образовательной парадигмы привела к изменениям ценностей, смыслов, целей, образова-

тельных программ, технологий, изменения в структуре общества и мировоззрения человека.

Модернизация привела к пересмотру и определению современных ценностей и целей высшего образования, нахождению инновационных технологий, способствующих достижению соответствующих требованиям ФГОС ВО и внедрению планируемых результатов в учебный процесс [1].

Что поставило вопрос об изменении его содержания и созданию новых педагогических подходов, технологий, моделей образования.

Меняющиеся концепции и парадигмы привели к модификации и дифференциации образования и, касаясь прежде всего, его высшей ступени – магистратуры, внесли концептуальные изменения в структурно-содержательную линию образования, сделали ее многофункциональной, практико-ориентированной, личностно-центрированной, вариативной.

В профессионально-педагогической подготовке обучающихся направления 44.04.01 «Педагогическое образование» долгое время превалировала идея репродуцирования известных приемов и методов обучения, что отрицательно сказывалось на их вхождение в образовательное пространство школы.

Это актуализировало необходимость переориентации образовательного процесса, подготовки педагогов и исследователей в области изобразительного искусства, перехода к педагогическим инновациям, направленностью на развитие научно-методологического мышления личности обучающегося, но и самого педагога (компетентный подход) [2-3].

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

Анализ последних публикаций затрагивающих вопросы формирования паспортов профессиональных компетенций у обучающихся в высшем учебном заведении, в которых компетенции рассматриваются как ожидаемый результат образования (С.Г. Радько [4], И.В. Коняхина [5], С.Л. Троянская [6], А.И. Попов [7]) еще больше актуализировали проблему становления компетенций в содержании образовательного процесса обучающихся магистратуры и документов, регламентирующих деятельность преподавателя направленную на определение технологий формирования и место компетенций в образовательном процессе.

Содержание образовательной программы магистратуры формируется с учетом различных видов учебной деятельности, что определяет стержневую линию обучения: подготовку обучающихся к организационно-управленческой, аналитической, научно-исследовательской методической и педагогической деятельности.

В таких условиях развития, системе образования требуется, с одной стороны:

- создание нового образовательного пространства, работки комплексов новой концептуальной модели высшего образования, определения преемственности её смыслового содержания, последовательность и модульность в формировании компетенций, направленных на осуществление с использованием инновационных технологий развития потенциала духовной, интеллектуальной, социальной и материальной культуры общества;
- определения четких целей и задач в содержании дисциплин учебного плана, их место в структуре образовательной программы способной активизировать у обучающихся опыт самостоятельного решения проблем в области педагогической, методической, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности.

С другой стороны, развитие такой системы требует научного подхода к структурно-содержательному компоненту образования, выявлению наиболее эффективных методов и педагогических технологий способных сформировать модель выпускника магистратуры, обладающего современным инновационным, проектным мышлением, творческим потенциалом и готовым к дальнейшей профессиональной деятельности, способного достигать цели обучения, решать поставленные обществом задачи.

Формирование целей статьи (постановка задания). Таким образом, при модернизации образования и ускоренном инновационном развитии возникает спрос на услуги специалиста, владеющего не только знаниями, образовательными технологиями, а творческим, системным, инновационным мышлением, то есть, компетенциями, направленными на усовершенствование системы и процессов в образовании, развитие проектных и инженеринговых компонентов образования. Тем самым развитие таких видов мышления должно уменьшить разрыв между потребителем и качеством образовательного рынка, выпускающим специалистов.

Эти тенденции привели к пересмотру концептуальных и технологических подходов в развитии системы педагогического образования и актуализировали проблему целевой подготовки обучающихся к педагогической, методической, организационно-управленческой, научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности.

Несомненно, одним из основных вопросов к проблеме формирования компетенций остается вопрос о специфике мышления педагога, проявляющегося в духовном, социально-экономическом и культурно-образовательном преобразовании общества [8].

Проблема исследования состоит в необходимости определения тех базисных характеристик мышления, каждая из которых являются необходимыми в становлении личности педагога и его профессиональных компетенций. И как следствие нахождение инструмента, определяющего элемента, способствующего формированию данных компетенций у обучающихся [9-10].

Под данным инструментом понимается целенаправленная и систематизированная, специальная организованная в учебном процессе деятельность, направленная на качественное и количественное изменение содержания образования в достижении единства опыта, образования, компетенций и индивидуальных способностей, характеризующаяся наличием новых проектов и интеллектуальных идей [11].

Модель современного образования – это система, определяющая закономерности развития личности, с одной стороны, а с другой, модернизирующая эту педагогическую систему и осуществляющая процесс обучения и воспитания на основе индивидуальных, практико-ориентированных подходов, обеспечивающих развитие инновационного, системного, проектного мышления обучающихся [12-13].

В современном понимании педагог – это творческая и инициативная личность, владеющая основными видами профессиональной деятельности, конкурентоспособная, критически и системно мыслящая, способная к саморазвитию и осмыслению, умеющая применять современные технологии, проектировать, решать различные проблемные ситуации, видеть трудности, находить пути выхода.

Тогда процесс формирования профессиональных компетенций требует использования таких теоретико-методологических подходов, которые обеспечили бы комплексность, целостность и эффективность структурно-содержательного компонента образования (профессиональной подготовки), направленного на инновационное становление, формирование и преобразование мышления личности специалиста [14-15].

Таким образом, инновационный характер образования и управление этим образовательным комплексом активизирует вопрос о внедрении соответствующих новому периоду развития общества образовательных технологий в учебный процесс и создания интеллектуального ресурса – модели компетентного специалиста, способного на научно-исследовательской, инновационной основе, на различных уровнях образования предоставлять высокого качества образовательные услуги [16].

Но, чтобы поддерживать и развивать образование, как тренд – «наука, творчество, инновации», необходимо активизировать сотрудничество науки и практики, создать условия для становления комплекса компетенций, научного мышления, которые обеспечат создание новых интеллектуальных идей, технологий в образовании и конкурентоспособных специалистов на рынке труда [17].

И одной из современных моделей развития науки и научного мышления является педагогический инжиниринг, соединяющего в себе лучшие качества становления личности педагога-исследователя в профессиональной деятельности и научно-образовательного менеджмента.

Использование педагогического инжиниринга об-

условлено объективной необходимостью на научной основе создавать пространство как систему образовательных услуг, способных комплексно решать проблемы образования, науки и практики, технологические и педагогические задачи проектирования, моделирования, организации, управления, направления, регуляции и контроля деятельности [18].

Услуги в области педагогического инжиниринга состоят в том, чтобы определить критерии, уровни и условия модернизации образования при которых будут разработаны педагогические технологии развития и становления высококвалифицированного специалиста. И здесь уникальность педагогического инжиниринга состоит в научном идентифицировании, понимании и интерпретации модели выпускника, отвечающего современным концепциям и подходам образования, требованиям ФГОС ВО, жизненным условиям, потребностям общества в специалистах, владеющих на научной основе профессиональными компетенциями и образовательным менеджментом.

Основной процесс педагогического инжиниринга – разработка, модернизация и рационализация процессов и технологий обучения. Именно от технологий обучения зависит эффективность и качество развития образования в целом, так и оптимизация процесса подготовки обучающихся к профессиональной деятельности.

Современное понимание педагогического инжиниринга подразумевает, как средство целенаправленной деятельности в использовании научного знания, являющегося результатом развития и формирования системного, проектного, инновационного и научно-методологического мышления. Что охватывает следующие виды мышления: инновационное, творческое, научно-исследовательское, проектное, системное результатом которых, специалист, умеющий на основе научности обосновать свои действия и планируемый результат [19].

Так проектное мышление направленно на создание, разработку и апробацию применяемых технологий, моделей обучения. Системное мышление направленно на внедрение педагогических разработок в практическую деятельность с последующим сопровождением в виде методологии мышления.

Инжиниринг в этом ключе является надстройкой над осуществляемой деятельностью и позволяет найти эффективный и краткий путь реализации запланированных фактических результатов.

От выпускника магистратуры 44.04.01 «Художественное образование» сегодня требуется быть готовым:

- к осуществлению организационно-образовательного процесса в учебных учреждениях в соответствие с развитием современной науки и искусства;

- к осмыслению и использованию наиболее эффективных традиционных и инновационных идей в художественной педагогике;

- к проведению научных исследований в сфере искусства, культуры и художественного образования;

- к внедрению и продвижению полученных в ходе исследования инновационных образовательных разработок и результатов деятельности в образовательный процесс общих и художественных школ;

- к самоорганизации, самопознанию и саморазвитию в художественно-творческом и педагогическом направлении;

- стать личностью с развитым научно-исследовательским мышлением, реализуемым в педагогике искусства и в собственном художественном творчестве [20, с. 94].

Федеральный государственный образовательный стандарт диктует: «основными видами профессиональной деятельности обучающихся магистратуры является: педагогическая, методическая, научно-исследовательская, проектная, управленческая и культурно-просветительская деятельность, а объектами профессиональной деятельности являются - обучение, воспитание, разви-

тие, просвещение, образовательные системы» [21].

На основании этого можно выделить те важные качества профессиональных компетенций студентов, которые представлены в следующих видах деятельности:

- научно-исследовательская деятельность имеет продуктивный, инновационный характер, направлена на осуществление обучающимися научного исследования, обладающего логикой систематизированного рассуждения, поиска научного метода, последовательностью и системностью. Обучающиеся должны быть готовы к конструированию моделей методических систем и воплощению их в учебном процессе образовательных учреждений;

- педагогическая деятельность заключается в умении обучающихся использовать различные методы, средства, технологии и подходы в апробации своей методической системы, решая различные педагогические задачи, реализуя на различных стажировочных площадках практический опыт обучения и воспитания учащихся;

- методическая деятельность обеспечивает системность внедрения новых педагогических технологий, опыта деятельности с целью оптимального функционирования процесса обучения и воспитания, решает вопросы контроля и корректировки в управленческой, социально-педагогической деятельности;

- культурно-просветительская деятельность направлена на создание образовательной среды, условий стажировочных площадок, с целью художественного и духовно-нравственного развития обучающихся, этнокультурного воспитания, решает вопросы доступности и открытости образования в принятии культурных и духовных ценностей;

- проектная деятельность представляет собой включение в образовательный процесс технологий сотрудничества и партнерства с целью самореализации личности обучающегося, его творческих способностей находить нестандартные решения и осуществлять поиск нового знания;

- управленческая деятельность решает вопросы организации производственной деятельности и ее управление с целью создания творческих условий в достижении поставленных педагогических целей с минимальными ресурсными затратами и максимальной эффективностью.

Таким образом, компетенции обучающихся выражаются в следующей модели универсальных знаний, умений, навыков, опыта профессиональной деятельности:

1. Организационно-деятельностный компонент характеризуется освоением содержания процесса обучения, что проявляется в умение обучающихся поставить учебную цель, составить план ее достижения, определить методы, средства, формы организации и осуществления результата педагогического взаимодействия.

2. Когнитивный компонент обусловлен интеллектуальными, психологическими и творческими качествами личности обучающегося, что проявляется в его адаптационной мобильности, в умение ориентироваться в фундаментальных проблемах науки, добывать знания в духовных, материальных и деятельностных формах обучения.

3. Гностический (познавательный) компонент выражается в мировоззренческом и общекультурном уровне, в способности обучающихся глубоко и всесторонне познавать, анализировать процесс и результаты своих научных исследований.

4. Действенно-практический компонент выражается в умении обучающихся находиться в широком круге социальных отношений, получая опыт общения, использовать свои знания и решать психолого-педагогические задачи.

Специалист такого уровня ориентирован на решение сложных психолого-педагогических задач, связанных с проектной организацией самостоятельного исследования, с умением ставить цели, прогнозировать и оцени-

вать результаты своего научного творчества.

Авторы считают, что средством подготовки такого специалиста выступают инженеринговые технологии, предусматривающие не только организацию учебного процесса, но и умение управлять системой обучения, сохраняя строгую технологичность в знаниевом, эмоционально-творческом, технологическом компонентах образования путём его проектирования (проектное мышление), управления (системное мышление) и реализации продукта деятельности – решение научно-исследовательской проблемы, определения инновационных технологий, методов и приемов развития интеллектуальной, эмоциональной и творческой личности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Термин инженеринг трактуется как комплексная интерпретация уже существующих практик в решении конкретных задач кратчайшим путём, это «особое сочетание известных видов деятельности, позволяющее получить новый, синергетический результат, недоступный для простой последовательности отдельных изолированных процессов исследования (изыскания), проектирования, организации и всестороннего обеспечения, создания и реализации объекта (системы, процесса), результатом чего является новая интеллектуальная сущность – инновационное мышление» [22, с. 138].

Инженеринг как технологический инструмент управления связан с разработкой и подготовкой обучающихся к практико-ориентированной деятельности, включает комплекс услуг по обоснованию, разработке, осуществлению и внедрению новой интеллектуальной идеи, проекта в деятельность среду.

По мнению той же Е.З. Власовой, педагогический инженеринг определяется «как инновационный способ создания, освоения и распространения адаптивных технологий обучения, в основе которого комплексная последовательность взаимосвязанных действий преподавателей и студентов по созданию, освоению и распространению полученных результатов исследования» [22, с. 142].

По словам С.Д. Якушевой: «Профессионально-педагогический инженеринг – это совокупность интеграционных процессов, объединяющих интеллектуальные виды профессиональной деятельности и научно-образовательного менеджмента, конечной целью которых является творческое применение научных методов и принципов в реализации инновационных проектов» [23, с. 108].

Концентрация на инженеринговых технологиях, ее базовых и структурных компонентов в определении целей, задач, механизмов, и инструментов, обеспечивающих развитие интеллектуальных секторов как института научно-методологического, социально-экономического, культурного и научного потенциала, новых способов инновационного, проектного, системного мышления и творчества, определили специалиста как выполняющего на научной основе новые функции в обществе, владеющего компетенциями позволяющие ему освоить структуру научного знания в профессиональной деятельности, выработать собственную модель, педагогическую концепцию, определить структурно-функциональные компоненты ее содержания.

Тогда образование становится процессом познания и анализа научно-педагогического исследования (проекта), реализуемость которого связана с развитием проектной культуры обучающихся, их способности к пониманию целей и задач обучения, познанию внутренних и внешних связей исследуемого и проектируемого объекта.

Для педагогического инженеринга характерно:

- целостность, целеполагание, проектирование процесса обучения;
- наличие логичной структуры учебного процесса и планирование;

- контролируемость (диагностика деятельности обучаемых и корректировка результатов) и управляемость организационно-педагогическим процессом.

Инженеринг представляется нам как конструктор для моделирования со множеством положений и измерений, как интегрированный процесс, комплекс проектных технологий, технологий развития критического мышления, контекстного обучения, кейс-методов и педагогических инноваций, связывает науку и практику, решает вопросы научно-исследовательской, педагогической, методической, организационно-управленческой и творческой деятельности.

Творческое применение педагогического инженеринга в развитии инновационного, проектного, системного мышления.

Важнейшими параметрами инженеринговых компонентов, обеспечивающих движение науки и практики является технологический подход в образовании.

Становления личности педагога-исследователя, владеющего системой управления и организации (научно-образовательный менеджмент) происходит на основе технологического подхода в образовании.

Технологический подход представляет собой конструктивно-инструментальное управление учебным процессом, деятельность по управлению сложными педагогическими процессами и системами, обеспечивающими преобразование материальных и духовных ценностей необходимых для развития общества и науки [24].

В рамках инженеринга, технологический подход позволяет проектировать целостный процесс обучения, выявлять и сравнивать с поставленными целями и задачами, результаты учебной программы, а с другой стороны позволяет не только разрабатывать, но и определять содержание программы и тех средств, которые необходимы для освоения дисциплины обучающимися.

С точки зрения инженеринга, здесь главным выступает именно процесс планирования результата, то есть формулировка того, что будет знать и понимать обучающийся по окончании процесса обучения в соответствии с уровнем освоения модуля, раздела, темы. Магистерская диссертация является результатом лично-центрированной модели обучения, результатом планирования, организации, разработки и внедрения интеллектуально-научного проекта в практику профессиональной деятельности.

Инженеринг проявляется в целостности восприятия проблемы исследования, обеспечивает моделирование общей цели, идеи научного исследования, а технологический подход выражается в разработке модели методической системы обучения, практическим осуществлением на базе учебных заведений (школа, ДО, ВУЗ) педагогического эксперимента, позволяет увидеть научный (учебный) план в его целостности, где каждый модуль, раздел или тема являются структурно-содержательным и функциональным компонентами, направленными на достижение цели исследования (образования).

Опираясь на инженеринговые компоненты, с точки зрения технологического подхода «интеллектуальный проект» – «магистерская диссертация» представляет собой целостный комплекс из трех взаимосвязанных подсистем:

- Целевой компонент (актуальность, требования, условия, принципы, закономерности, задачи, гипотеза, объект и предмет исследования, научная новизна).

- Структурно-содержательный компонент (интеллектуальная идея, констатирующий, поисковый, формирующий эксперимент), в основе которого системно-ориентированные программы, модули с описанием методов, средств и педагогических технологий, обеспечивающих качество образовательного процесса.

- Диагностирующий компонент обеспечивающий критериально-оценивающую, регулирующую функции всех результатов и каждого этапа обучения (практическая значимость, достоверность результатов апробации).

Системный способ мышления проявляется в формировании культуры научного мышления, в понимании проблемы, ценностных оснований гипотезы исследования, эксперимента, то есть, в возможности увидеть его как в целом, так и с разных точек зрения, его части, связи между ними и внутри них.

Именно инжиниринговые технологии способствуют формированию системного мышления как ключевой компетентности, проявляющиеся в основных видах деятельности обучающихся, осуществляются на основе технологического подхода и принципов системности: концептуальности, процессуальности, технологичности, воспроизводимости, многогранности, вариативности и контролируемости образовательного процесса.

Концептуальность выражается в наличии разработанной концепции, включающей систематизацию этапов исследования:

- определение приоритетного направления исследования в сфере развития художественно-педагогических технологий;
- выявление области научного исследования и проработки существующей педагогической проблемы;
- определение долгосрочной цели;
- выбор средств достижения цели с учетом современных требований художественной педагогики;
- определение участников художественно-педагогического процесса и методов педагогического общения;
- постановка задач реализации концепции на локальном уровне;
- предвидение предполагаемого результата.

Процессуальность – взаимодействие участников процесса, направленное на достижение поставленных целей и приводящее к заранее запланированным изменениям состояния или преобразованию свойств и качеств объектов. Это выражается в описании видов исследования, методов педагогического и творческого взаимодействия преподавателя и учащихся на этапах творческой художественно-изобразительной деятельности.

Технологичность предполагает целеполагание, планирование, описание последовательных этапов организации и осуществлении целей проекта. Технологичность выражается в разработке и реализации системы целенаправленного, управляемого поэтапного движения к решению исследовательских, поисково-творческих и художественно-педагогических задач, создающей условия для получения запланированного результата.

Воспроизводимость подразумевает возможность повторения, применения, переноса и воспроизведения педагогической технологии в других условиях и другими субъектами образовательного процесса.

Многогранность – признак показывает всесторонность, универсальность педагогической концепции (интеллектуальной идеи), возможность ее использования в различных условиях системы художественного образования.

Вариативность (инвариантность) – качество, позволяющее производить взаимозаменяемость единиц проекта в практической реализации концепции без нарушения её идеи и цели. Это может быть выражено в выборе наиболее эффективных в каждой конкретной ситуации художественно-педагогических средств, зависящих от степени готовности учащихся к решению поставленных задач.

Контролируемость реализации проекта – это его необходимая составляющая часть. Контроль педагогического процесса, этапов исследования должен быть систематическим, его показатели свидетельствуют о степени приближения к планируемому результату. В проекте прописывается система контроля его результатов. Анализ результатов промежуточного контроля может показать необходимость внесения коррекции в ход проекта и, в случае необходимости – регулирования процесса. Результаты итогового контроля показывают степень достижения цели, на основе чего можно делать вывод о

результативности проекта.

Из этого можно сделать вывод, что системность мышления обучающихся проявляется в их умении создать модель методической системы в которой структурно-содержательный, организационно-процессуальный, диагностико-формирующий компоненты обучения и выполняют аналитическую, информационную, регулируемую, координирующую, развивающую, операционно-технологическую, оценочную, воспитательную, преобразующую и управленческую функции, систематизирующие предметное содержание процесса обучения, индивидуальность образовательной траектории.

В рамках выпускной квалификационной работы, с применением инжиниринговых технологий осуществляется проектирование научного исследования. Проектное мышление обучающихся появляется в их умении выделить проблему из существующих противоречий и на основе различных методов (кейс-метод), конкретных технологий, решить гипотезу исследования, при этом выделить взаимосвязи в структуре научной проблемы, в совокупности обеспечивая поиск, преобразование и структурирование процесса обучения и воспитания.

Инновационность мышления проявляет себя как инструментальное, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, имеющее социальное (идеи гуманизма) значение, осуществляется в соответствии с принципами современной методологией исследования, и проявляется в том, как обучающиеся логично, последовательно и методично движется к цели. Такое мышление отличается новизной и направленностью на практическое решение гипотезы исследования. Именно здесь проявляются личностные качества обучающихся, его способности как менеджера, организатора исследования.

Полигранность инновационного мышления включает комплекс различных производственно-практических, технологических характеристик предмета и объекта исследования, моделирования ситуации, рассмотрение ее через естественно-научные, социально-экономические, философские, функциональные, духовно-нравственные аспекты.

Таким образом инновационность мышления проявляется знаниями обучающихся из различных областей науки, что требует понимания множества вопросов, которые возникают при внедрении результатов научного исследования.

Педагогическая и методическая деятельность как форма управления, организации и контроля за действиями уже не может осуществляться только, опираясь на традиционные формы, средства и технологии. Поэтому, с точки зрения организации и управления образовательным процессом сегодня требуется чтобы выпускник обладал новым типом мышления: инновационным, творческим, то есть научно-методологическим.

Современному выпускнику сегодня требуется владеть многими знаниями чтобы взаимодействовать с объектами практики. Как с педагогической, так с методической, научно-исследовательской, управленческой деятельности, решать вопросы организации образовательного процесса, развития творческих способностей учащихся, формируя определенные качества личности во взаимосвязи с духовно-нравственными и культурными аспектами жизни, что требует от педагога научно-методологического мышления, которое более универсальное, оно рефлексивно охватывает другие типы мышления и управляет ими.

Именно научно-методологическое более свободное относительно границ познания предмета исследования, оно более практическое, ищет решение проблемы в других областях науки, истории, философии, культуры, техники, искусства, практики. Научно-методологическое мышление соединяет критику, рефлексивность, проектирование, перцепцию и нормирование исследования с по-

знанием объекта и предмета исследования.

То есть в пространстве формирования проектного, системного, инновационного мышления, научно-методологическое позволяет эффективно решать мыслительные проблемы и задачи, что и определяет пространство возможностей, восприятия научной проблемы посредством рефлексии.

Таким образом можно сказать что методологическое мышление – это научное, дискурсивно мышление (рассуждение, доказательство, практика построения схем) включающее инженерное, модельное, системное, проектное, инновационное мышление. Это проявляется:

- в логико-эмпирическом (семиотическом) мышлении, то есть языковым мышление, имеющее набор нормированных операций;

- в инженерно-конструктивном мышлении, как одного из видов организации мыслительной деятельности, как удачный образец, модель духовно-нравственных норм;

- в социокультурном мышлении, связанное с представлениями о коммуникационной, интеллектуальной деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что практика обучения обучающихся 44.04.01 «Педагогическое образование» показывает эффективность и необходимость использования педагогического инжиниринга как средства формирования научно-методологического мышления, личности педагога-исследователя использующих в своей деятельности современные технологические системы, владеющих инструментами моделирования учебного процесса, ведущего к достижению результата и обеспечивающего его целостность, единство, ранжирование, декомпозицию и динамичность.

Конечно, на сегодняшний день, мы не можем утверждать, что именно инновационное мышление является важнее чем системное в формировании профессиональных компетенций. Но в совокупность они обладают огромными возможностями в развитии научно-методологического мышления.

Лидирующая в сфере образования доктрина научной организации труда и научного управления акцентировала внимание на нахождении средств и методов оптимизации организационно-управленческих, социально-культурных и научно-образовательных компонентов системы образования Специалист такого профиля – это личность, умеющая не только выполнять простые операции, а создавать, организовывать и решать на научной основе любые поставленные задачи.

И в этом ключе, именно научно-методологическое мышлении нацелено на умение конструировать те проблемы, которые могут возникнуть в будущем. И если, только владея уже проектным, системным, инновационным мышлением, выпускник сможет поникнуть в суть предмета, выявить причины, следствия и закономерности развития. Именно путем сопоставления различных факторов через призму системного, инновационного, проектного мышления формируется научно-методологическое, так как оно в свою очередь и осуществляет реальный процесс научного познания и глубину сущности реального мира, вещей и явлений. Именно научно-методологическое мышление мы называем то, которое обладает критериями системности, методологичности, объективности и инновационности.

На основании этого, в условиях нынешней модернизации образования появление педагогического инжиниринга будет способствовать технологическому прорыву в области научно-методологической составляющей его мышления, инноваций и технологий, формированию научно-профессиональных сообществ и комплексов способных реализовать масштабные государственные программы по формированию нового общества, владеющего основами исследовательских, проектных, управлен-

ческих компетенций – интеграторов образования, практики, науки и инноваций. Только тогда мы можем говорить о формировании профессиональных компетенций у обучающихся направления 44.04.01 «Педагогическое образование», что выражается в следующих результатах:

Результат 1.

Владение приемами оценивания качеством реализуемых образовательных программ на основе действующих нормативно-правовых актов, что выражается в знаниях у обучающихся о правовых основах образовательной деятельности, новых подходах к нормативно-правовому обеспечению, сущности государственной политики, в условиях реализации стратегии модернизации образования в России.

Результат 2.

Обучающиеся имеют представление о теоретических основах управления образовательными системами, принципах, функциях и методах организации, планирования структуры деятельности образовательной организации обеспечивающих качество управления образовательным процессом в условиях реализации ФГОС ВО.

Результат 3.

Обучающиеся владеют системой знаний о целостном педагогическом процессе как субъектном взаимодействии педагога и воспитанников, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности и решения профессиональных задач в практике современного образовательного процесса.

Результат 4.

Владеют профессиональными знаниями в области психологии художественного творчества и методами творческого исследования проблем в развитии художественного образования и способностей учащихся.

Результат 5.

Владеет инновационными, педагогическими технологиями, методами и формами развития познавательной и творческой активности учащихся.

Выпускник уровня магистратуры мыслится как носитель педагогической и художественной культуры, владеющий традициями и новыми педагогическими технологиями, способный жить в едином образовательном пространстве, где образование направлено на духовно-нравственное развитие творческой личности, на формирование качеств, отвечающих за истинность о доброте, культуре и человечности.

Таким образом, педагогический инжиниринг выступает как модель, образ, паттерн, действующий как ресурсное поле в развитии проектного, системного, инновационного, формирования научно-методологического мышления, как механизм, благодаря которому в режиме системности восприятия выявляются различные технологические подходы и педагогические технологии (кейс-метод, контент-анализ, проекты), применяются и действуют научные методы и принципы как в общем образовательном процессе, так и внутри консорциума научной интеллектуальной идеи (проекта).

Следовательно, инжиниринг имеет проектно-конструкторскую, исследовательскую, аналитическую роль в создании объектов и их внедрения, опирается на соответствующие стандарты прописывающие педагогическую, методическую и управленческую деятельность обучающихся, научные знания в той или иной области исследования. Инжиниринг связывает подготовку в социально-экономическом, культурно-просветительском, технологическом, методическом обосновании научного исследования и путей его организации, управления, приемов реализации.

В целом педагогический инжиниринг заключается в потребности исследовать, проектировать и внедрять результаты педагогической, методической, научно-исследовательской, организационно-управленческой и культурно-просветительской деятельности.

Руководствуя этим, можно утверждать, что внедрение такого инструмента, как педагогический инжини-

ринг в образовательное пространство Вуза, создается оптимальная модель управления учебно-воспитательным, научно-исследовательским процессом, позволяющая сформировать ступенчато-модульную систему образовательных компетенций и услуг, распределить функции, полномочия ответственных всех субъектов образовательной политики: преподаватель и обучающийся, что позволит выйти на иной уровень формирования профессиональных качеств педагога. Таким образом, стремление к творчеству, умение ориентироваться в изменяющихся условиях модификации и трансформации образования, интеллект, духовность и культура являются важнейшими факторами становления личности современного педагога и его научно-методологического мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеенко В.А. Социально-философский смысл категории «система управления качеством образовательной деятельности вузов» // Власть. 2008. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-filosofskiy-smysl-kategorii-sistema-upravleniya-kachestvom-obrazovatelnoy-deyatelnosti-vuzov> (дата обращения: 07.03.2018).

2. Художественное пространство культуры третьего тысячелетия: проблемы науки и образования: сборник научных трудов / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет»; [ответственные редакторы: И.А. Корсакова, Н.С. Ющенко]. - Москва: Российский гос. социальный ун-т, Вып.1. - 2017. - 495 с.: ил.

3. Бондаренко А.И. Проблемы формирования художественного сознания в системе высшего художественно-педагогического образования [Текст] / А.И. Бондаренко // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона: материалы Пятой Всероссийской электронной научно-практической конференции. - Самара: СГАКИ, 2008. - С. 444-448.

4. Радько С.Г. Компетенции как совокупный ожидаемый результат образования: монография. - М.: СПб. Нестор-История, 2014. - 204 с.

5. Коняхина И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник ТГПУ. 2012. №11 (126). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 07.03.2018).

6. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. -Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. -176 с.

7. Попов А.И. Теоретические основы формирования кластера профессионально-важных творческих компетенций в вузе посредством олимпиадного движения: монография / А.И. Попов. - Тамбов: Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2011. - 80 с. - 490 экз.

8. Мельников В.А. Становление и развитие художественного образования в России // Вестник Башкирск. ун-та. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 07.03.2018).

9. Журавская Н.Т. Инновационное обеспечение качества образовательной деятельности вуза // Вестник ТГПУ. 2009. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-obespechenie-kachestva-obrazovatelnoy-deyatelnosti-vuza> (дата обращения: 03.03.2018).

10. Зрелых Д.Л. Художественное образование как непрерывный процесс познания объективной реальности человеком // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-obrazovanie-kak-nepreryvnyy-protsess-poznaniya-obektivnoy-realnosti-chelovekom> (дата обращения: 05.03.2018).

11. Коблова О.А. Профессиональное становление учителя изобразительного искусства в процессе подготовки педагогических кадров: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Москва, 2007. - 232 с.: ил. Теория и методика профессионального образования. OD 61 07-13/1114 URL: <http://www.dissercat.com/content/professionalnoe-stanovlenie-uchitya-izobrazitelnogo-iskusstva-v-protsepe-perepodgotovki-p> (дата обращения: 11.01.2018).

12. Рихтер Т.В. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза // ПНиО. 2014. №3 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 28.02.2018).

13. Скачкова Н.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя технологии к реализации профильного обучения в общеобразовательной школе. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-kompetentnosti-budushchego-uchitya-tekhnologii-k-realizatsii> (дата обращения: 11.01.2018).

14. Мынбаева А.К. Инновационное мышление современного педагога // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2008. № 6, С. 410-413 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-myshlenie-sovremennogo-pedagoga> (дата обращения: 03.03.2018).

15. Иванищева Н.А. Концептуальные основания социально-андрагогической парадигмы многоуровневого высшего образования // Вестник ОГУ. 2011. № 17 (136). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovaniya-sotsialno-andragogicheskoy-paradigmy-mnogourovneвого-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 03.03.2018).

16. Мардахаев Л.В. Методология диссертационного исследования и его оценка // Научные исследования в образовании. 2012. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-dissertatsionnogo-issledovaniya-ego-otsenka-1> (дата обращения: 03.03.2018).

17. Пискорская С.Ю. Стиль научного мышления и стиль научного познания // Сибирский журнал науки и технологий. 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stil-nauchnogo-myshleniya-i-stil-nauchnogo-poznaniya> (дата обращения: 03.03.2018).

18. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Понятие инновационного мышления // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-innovatsionnogo-myshleniya> (дата обращения: 03.03.2018).

19. Сазонова З.С. Центр инженерной педагогики МАДИ: актуальные задачи / З.С. Сазонова // Высшее образование в России. 2010. № 11. - С. 77-82.

20. Землякова Г.М. // Педагогическое проектирование в выпускной квалификационной работе. / Проблемы современной науки и образования. 2016. № 38 (80). - С. 90-93.

21. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 №1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 №35263) URL: https://www.tspu.edu.ru/files/sveden/edustandarts/FGOS_VO3_MAG/44.04.01%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%VE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf (дата обращения 11.01.2018).

22. Власова Е.З. Теоретические основы и практика использования адаптивных технологий обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: СПб., 1999, 412 с.

23. Якушева С.Д. Профессионально-педагогический

инжиниринг в становлении личности педагога // «Инновации в науке»: Материалы X международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (16 июля 2012г.); [по ред. Я.А. Полонского]. – Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. – С. 107-118.

24. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01-Москва, 2009. – 365 с.: ил.

Статья поступила в редакцию 11.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.147

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ CASE-STUDIES КАК АКТИВНОГО
МЕТОДА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

© 2018

Иргит Елена Ломбуевна, кандидат педагогических наук, доцент
Тувинский государственный университет
(667000, Россия, Кызыл, ул. Ленина, д.36, e-mail: irgitel@mail.ru)

Аннотация. Целью статьи является анализ дидактических условий использования case-studies как активного метода формирования профессиональных компетенций студентов. В статье раскрываются проблемы актуализации метода case-study в процессе обучения студентов педагогического вуза. Особое внимание уделено обоснованию внедрения данной технологии на современном этапе развития образовательной системы, как особо соответствующей внедрению компетентностного и личностно-ориентированного подхода в обучении будущих педагогов. Автор приходит к выводу, что использование данной технологии способствует формированию компетенций системного решения нестандартных задач профессиональной деятельности. Выделяются и описываются характерные особенности технологии Case-Study как активного метода обучения, подчеркивается его значение в формировании и сохранении познавательной активности студентов педагогического вуза. В статье выяснены методологические особенности применения данной технологии с учетом специфики педагогического вуза, проанализированы основные условия ее реализации. На основе методологических концептуальных положений в статье раскрыты дидактические условия использования case-studies. Автор дает обобщенную характеристику основных возможностей технологии Case-Study в формировании ключевых компетенций педагога, подчеркивая роль такой творчески-ориентированной практики в становлении будущей специфической роли педагога, его профессионально-важных характеристик.

Ключевые слова: case-study-технологии, студенты педагогического вуза, дидактические условия, реализация case-studies, профессиональные компетенции, активные и интерактивные методы.

**DIDACTIC CONDITIONS OF USE OF CASE-STUDIES AS ACTIVE METHOD FOR FORMING
PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

© 2018

Irgit Elena Lombuevna, candidate of pedagogical Sciences, associate professor
Tuvan State University
(667000, Russia, Tyva, Kyzyl, Lenina str., 36, irgitel@mail.ru)

Abstract. The purpose of the article is to analyze the didactic conditions of case-studies as an active method of forming the professional competencies of students. The article reveals the problems of actualizing the method of case study in the process of teaching students of a pedagogical university. Particular attention is paid to justifying the introduction of this technology at the current stage of the development of the educational system, which is especially appropriate for the introduction of a competence and personality-oriented approach in the training of future teachers. The author comes to the conclusion that the use of this technology contributes to the formation of the competence of the system solution of non-standard tasks of professional activity. The characteristic features of Case-Study technology as an active method of instruction are highlighted and described, its importance in the formation and preservation of cognitive activity of students of a pedagogical university is emphasized. The article clarifies the methodological features of the application of this technology, taking into account the specifics of the pedagogical university, the main conditions for its implementation are analyzed. On the basis of methodological conceptual provisions, the article deals with the didactic conditions of using case-studios. The author gives a generalized description of the main capabilities of Case-Study technology in the formation of key competencies of the teacher, emphasizing the role of such creativity-oriented practice in the formation of the future specific role of the teacher, his professionally important characteristics.

Keywords: case-study-technologies, students of pedagogical high school, didactic conditions, realization of case-studies, professional competences, active and interactive methods.

Актуализация использования метода Case-Studies в образовательном процессе педагогических вузов обусловлена тенденциями трансформационных реформаций в отечественной системе образования. Привлечение внимания научно-педагогической общественности к уже не новой технологии доказывает ее эффективность и соответствие современным требованиям профессиональной подготовки в различных областях [1; 5].

Для студентов педагогических вузов эскалационная значимость данной технологии обусловлена следующими тенденциями:

- с одной стороны, она раскрывает радикально-политическую направленность трансформаций в области образования, сущность которых опосредована сменой традиционной «знаниевой» образовательной парадигмы на реализацию компетентностного подходов и личностно-ориентированных педагогических технологий, которые в контексте новой парадигмы обеспечивают самоактуализацию и самореализацию студентов в процессе приобретения ими творческого опыта саморазвития, совершенствования мыслительной деятельности, развития познавательных способностей, а также нового типа мышления, направленного на освоение мощных информационных массивов в заданном лимите времени;

- с другой стороны, вновь возросшее внимание к реализации технологии Case-Study отражает прогрессирующе-

щее развитие профессиональных требований к педагогу, их соответствию современным социокультурным реалиям формируемых образовательных сред, а также необходимость развития и совершенствования способности будущих педагогов оптимально, эффективно и системно подходить к решению нестандартных создавшихся профессиональных ситуаций в условиях определенно организованной образовательной среды [3; 4].

Технология Case-Study является активным методом обучения и рассматривается как важнейший фактор формирования высокого уровня познавательной активности будущих педагогов, обеспечивающей глубокое понимание потенциала прогрессивных педагогических концепций, подходов, теорий и конструктивное использование их методологии в условиях осуществления будущей профессиональной деятельности. Помимо этого, особенность данного метода позволяет сохранять на высоком уровне познавательный интерес и познавательную активность будущих педагогов, способствуя критическому осознанию и глубокому пониманию прикладного значения научно-нормативной базы психолого-педагогических наук, в связи с чем способствует развитию коммуникативных, конфликтологических, исследовательских и других профессиональных компетенций на основе нового творческого типа критического мышления [2; 3; 4].

Основным дидактическим условием, позволяющим

рассматривать данную технологию именно как case-study, принято считать ее соответствие сущности проблемных профессионально-ориентированных ситуаций, которые разрабатываются на основе реально возникающих фактов в условиях осуществления будущей профессиональной деятельности. Данная методологическая особенность, выступающая как важнейшее условие определения концепции case-study, стала фактором широкого применения в различных научных областях [6].

Анализируя научно-методологические основания case-технологии, необходимо отметить следующие важнейшие условия ее реализации в образовательном процессе (в нашем случае, педагогического вуза):

- высокий уровень содержательного наполнения реализуемого кейса;

- соответствующая методология реализации case-studies.

Анализируя особенности дидактических условий использования case-studies как конкретных ситуаций, отражающих реалии профессиональной деятельности, можем раскрыть их на основе следующих концептуальных положений:

- case-studies подразумевают, что однозначного правильного ответа в контексте решения проблемной ситуации не существует, что обуславливает множественность истины и исключает какую-либо однозначную схему разрешения поставленной проблемы; это говорит том, пути решения могут быть абсолютно различны, а их правильность не исключает других решений;

- исходя их первого положения, case-studies не подразумевают апеллирование к уже имеющемуся конкретному знанию будущих педагогов, чем исключают, в большей степени, методологический инструментарий традиционных методик или известных паттернов решений; в процессе реализации case-study-технологии образовательный статус студентов выравнивается как между собой, так и со статусом преподавателя, что предполагает в своей основе поиск рациональных путей решения проблемной ситуации на основе критического мышления, позволяющего синтезировать новое необходимое знание самостоятельно и практически креативно представить его как средство, способ или механизм достижения положительного образовательного результата; доля сопровождающей деятельности педагога здесь будет варьироваться индивидуально в зависимости от готовности студентов к продуктивной самостоятельной деятельности, творческого обращения к собственному опыту, степени познавательной активности и уровня сформированности необходимых компетенций;

- исходя из второго изложенного нами положения, можем справедливо отметить, что суммарным результатом использования case-studies становится не только знания, но и навыки будущей профессиональной деятельности, профессиональные компетенции;

- исходя из того, что большинство сторон жизнедеятельности человека в социуме (в том числе и в профессиональной деятельности) являются проектируемыми на основе определенных модельных ориентиров, реализация case-studies также подразумевает, что ее реализация будет осуществляться на основе разработки моделей каждой проблемной ситуации, которая будет подразумевать освоение студентами-будущими педагогами той совокупности знаний, практических умений, навыков и компетенций, которыми им необходимо овладеть в рамках освоения образовательной программы; преподаватель в рамках функционирования такой модели занимает тьюторскую позицию и обеспечивает генерацию вопросов, дискуссионный вектор, обратную связь, фиксацию ответов и т.п.;

- case-studies, регулирующие формирование необходимых профессиональных компетенций, способствуют также и формированию ценностных ориентаций в выборе профессиональных позиций, мотивированных на основе ценностно-смысловых ориентаций профессиональных позиций, что в дальнейшем будет являться императивами профессиональной самореализации;

- решение case-studies позволяет студентам пережить эмоциональный план реализации технологии, который изначально не является предписанным, а возникает, развивается и отражается в последующей рефлексии, являясь креативно конкурентным.

Таким образом, метод case-study может быть позиционирован как творческий инструмент поиска и перевода теоретического знания в практическое русло. Продуктивная реализация case-studies помогает студентам-будущим педагогам овладеть конфликтологической компетенцией, принимая во внимание формирование способности учитывать альтернативную позицию и аргументировать свою. Помимо этого, студенты получают возможность совершенствовать исследовательскую компетенцию, приобретать аналитические и оценочные навыки, осуществлять наиболее рациональные решения конкретной ситуации.

Также case-study позволяет сохранять на высоком уровне познавательную активность и познавательную деятельность, чем обеспечивает постоянное совершенствование профессионально ориентированной мотивационно-потребностной сферы будущих педагогов. Таким образом, благодаря использованию в образовательном процессе педагогического вуза case-study-технологии, студенты вступают в профессиональную деятельность, имея творческий опыт практической самореализации.

Необходимо также отметить, что case-study определяет и специфическую роль преподавателя, которая опосредуется концептом его субъектной парадигмы, формирующей особый образ мышления равноправного тьюторского сотрудничества и направляющей мыслительные педагога на постоянное обновление его творческого потенциала, обеспечивающего стабильное профессиональное саморазвитие [1].

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что дидактическая сущность case-study предполагает отсутствие однозначных правильных решений в предстоящей профессиональной деятельности. Исходя из активности позиции и высокого уровня профессиональных компетенций, формируемых посредством case-studies, студент-будущий педагог становится обладателем той компетентности, мотивации и характерологических черт, которые позволяют всегда находить интуитивное или четко просчитанное решение, которое будет самооценено ими как исключительно важное, подкрепленное положительным опытом достижения поставленной цели или задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

Авдеева, Т. И. Применение метода case-study в преподавании / Т. И. Авдеева, М. И. Высокое, С. И. Зыкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 10-2. – С. 81-83.

Алиева, М. Б. Возможности использования технологий «Case-Study» в профессионально ориентированном обучении студентов / М. Б. Алиева, Э. М. Есенова // Инновационная наука. – 2016. – № 1-3 (13). – С. 76-78.

Лузан, Е. Н. Метод Case-study в образовательном процессе вуза / Е. Н. Лузан // Современные исследования социальных проблем. – 2011. – № 4. – С. 47.

Покушалова, Л. В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов / Л. В. Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – №5. Т.2. – С. 155-157.

Сергеева, М. Г. Дидактические возможности кейсового метода при подготовке специалиста [Электронный вариант] / М. Г. Сергеева // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2008. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/>

Терешко, Н. В. CASE-STUDY: история и эволюция / Н. В. Терешко, В. С. Фокина // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. – 2016. – № 2. – С. 187-193.

Статья поступила в редакцию 11.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 371.4

ЗНАЧИМОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ И СОХРАНЕНИИ ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ

© 2018

Исаева Энвира Шафидиновна, старший преподаватель кафедры
«Педагогика и психология образования»

Мирзоев Шайдабег Айдабегович, кандидат педагогических наук,
профессор кафедры «Педагогика»

*Дагестанский государственный педагогический университет
(367013, Россия, Махачкала, ул. Ярагского, д.57, e-mail: pismo@dspu.ru)*

Аннотация. В данной статье подчеркнута роль культуры, в которой заключена главная ценность существования как отдельных народов, малых этносов, так и целых государств; ее значение как совокупности формальных и неформальных институтов, различных общественных явлений, влияющих на сохранение, распространение и воспроизводство духовных ценностей, которые необходимо выявлять и возрождать, пусть даже в новых формах, и применять в социализации подрастающего поколения. В статье на примере работы Министерства по национальной политике Республики Дагестан, основные усилия которого направлены на консолидацию деятельности органов исполнительной власти республики, органов местного самоуправления и институтов гражданского общества по укреплению единства народов Дагестана, удовлетворению их насущных потребностей, сохранению межнационального мира и согласия на пути современного цивилизованного демократического развития, рассмотрена деятельность государственных организаций, способствующая сохранению духовного наследия, этнических культурных традиций и этнокультурного разнообразия. Проанализированы особенности работы органов исполнительной власти по укреплению единства народов Дагестана, удовлетворению их насущных потребностей, сохранению межнационального мира. На основе проведенного исследования сделаны выводы о том, что регулярные мероприятия, проводимые государственным ведомством, не являются формальными. Они реально способствуют вовлечению в механизм укрепления дружбы и взаимопонимания между народами Дагестана и России огромное количество людей, представителей различных этносов, проживающих в различных районах республики, что доказывает значимость деятельности государственных служб и ведомств в гармонизации межнациональных отношений, в предотвращении этнополитических, этноконфессиональных конфликтов и противоречий.

Ключевые слова: культура, этническое наследие, национальное самосознание, национальная идентичность, культурная политика, самовозобновляемость культуры, этнополитические исследования, гармонизации межнациональных отношений.

SIGNIFICANCY OF THE ACTIVITY OF STATE INSTITUTIONS IN THE SPHERE OF ETHNOCULTURAL DEVELOPMENT AND PRESERVATION OF THE SPIRITUAL HERITAGE

© 2018

Isaeva Envira Shafidinovna, Head teacher of the Department
of Educational Pedagogy and Psychology

Mirzoev Shaydabeg Aydebegovich, candidate of pedagogic sciences, professor
of the Department of Pedagogy

*Dagestan State Pedagogical University
(367013, Russia, Makhachkala, Yaragskogo str., 57, e-mail: pismo@dspu.ru)*

Abstract. This article emphasizes the role of culture, in which the main value of the existence of whether separate peoples or small ethnic groups and entire states is concluded; its importance as a combination of formal and informal institutions, different social phenomena that affect the preservation, extension and reproduction of spiritual values that need to be identified and revitalized, tho in new forms, and used in the socialization of the younger generation. The activities of state institutions supporting the preservation of spiritual heritage, ethnic and cultural traditions, ethnocultural diversity are considered in the article on the example of the activity of the Ministry For National Policy of the Republic of Dagestan, whose main efforts are aimed at consolidating the activities of executive agencies of the republic, local government agencies and civil society institutions to strengthen the unity of the peoples of Dagestan, meet their urgent needs, preserve the interethnic peace on the way of modern civilized democratic development. Features of the work of the executive authorities to strengthen the unity of the peoples of Dagestan, meet their urgent needs, preserve the interethnic peace have been analyzed in the work. From the conducted research a conclusion is drawn, that the actions of the government establishment are not formal. They really contribute to the involvement in the mechanism of strengthening friendship and mutual understanding between the peoples of Dagestan and Russia a large number of people, representatives of various ethnic groups living in different regions of the country, what proves the importance of the activities of state services and departments for harmonization of interethnic relations, preventing ethnopolitical, ethnoconfessional conflicts and contradictions.

Keywords: culture, ethnic heritage, national identity, national distinctness, cultural policy, self-restoring of culture, ethnopolitical studies, harmonisation of the interethnic relations.

Наиважнейшую роль в жизни человека и общества играет культура, выступающая средством аккумуляции, хранения и передачи человеческого опыта, способствующая личностному становлению человека, который, социализируясь, осваивая знания, ценности, нормы, традиции своего народа, становится членом общества. Именно культура является связующим ядром в единстве всех членов общества, в сплочении и интеграции их. Принимаемые в процессе социализации ценности, идеалы, нормы и образцы поведения, став частью самосознания личности, формируют и регулируют ее поведение.

В культуре заключены главный смысл и главная ценность существования как отдельных народов, малых этносов, так и целых государств. Вне культуры они суще-

ствовать не могут. Человек живёт в природной среде, но значимо для него и то, что он живет в среде, созданной когда-то культурой его предков и создаваемой теперь им самим. Понимая необходимость и важность сохранения окружающей среды, природы, мы должны понимать значимость задачи сохранения среды культурной, ибо, как известно, если природа необходима человеку для его биологического существования, то культурная среда необходима для духовной, нравственной жизни, социальной организации, без чего, естественно, ни человек, ни человеческое общество обойтись не могут. Между тем, вопросы, связанные с этнокультурой, с восстановлением и сохранением культурных ценностей, в современном обществе ставятся, наш взгляд, и изучаются очень сла-

бо, чаще формально. Изучаются порой отдельные виды культурного наследия, остатки культурного прошлого, изучаются архивные данные и документы, но не всегда изучается воздействующая сила культурной среды, ее нравственное значение и влияние на человека. При этом не приходится сомневаться в силе воспитательного воздействия на человека, особенно на молодежь, этнического наследия, культуры и традиций народа. Г.Н.Волков, основатель этнопедагогике, совершенно справедливо замечал, что народ в наиболее чистом виде всегда представляют дети. Когда национальное умирает в детях, то это означает начало смерти нации [1, с.35].

Значима культура и как совокупность формальных и неформальных институтов, различных общественных явлений, влияющих на сохранение, распространение и воспроизводство духовных ценностей. Поэтому в числе приоритетных задач в культурной политике государства поставлена задача сохранения этнических культурных традиций, сохранения этнокультурного разнообразия. Эта проблема особенно актуальна сегодня, когда наблюдается духовная дезинтеграция общества, утрачиваются ценности старшего поколения, забываются нормы национальной культуры.

В связи с этим необходимо пристальное внимание к исторически сложившимся и оправданным всем опытом человеческого существования духовно-нравственным ценностям нашего общества, которые необходимо выявлять и возрождать, пусть даже в новых формах, и применять в социализации подрастающего поколения.

В формировании нравственной личности дагестанцы всегда придерживались выработанных веками особых методов, приемов, форм и средств подготовки детей к жизни. В этом смысле особую значимость приобретает сегодня народная педагогика Дагестана. Являясь исторически выстраданной теорией и практикой прогрессивного формирования личности, она отражает социально-экономическую историю народа, среду бытования этнических традиций, основополагающие нравственные принципы общества. А обращение к культуре и традициям предков позволяет обновить систему формирования личности и повысить воспитательный потенциал как семьи, общественных и государственных институтов, так и общества в целом.

Новейшие ценности и нормы, которые с развитием общества так или иначе формируются, не могут не соотноситься с прежними, ибо есть понятие непреходящих ценностей. Поэтому столь актуальны традиционные регуляторы поведения людей, содержащиеся в этнической культуре. Необходима определенная теоретическая обработка и практическая поддержка того традиционного, что не противоречит провозглашаемым программным социальным установкам и служит фактором стабилизации общества [2].

Как известно, первостепенная роль в формировании личности, в её нравственном и духовном развитии, в приобщении к национальным и общечеловеческим ценностям, принадлежит семье. Ведь именно в семье ребенок проходит первые этапы социализации, приобщается к нормам поведения, морали человеческого общежития. Первое знакомство и осознание национальных традиций, их роли и значимости для каждого человека происходит именно в семье. И все, что усваивает будущий гражданин из духовного наследия предков, укладывается в его сознании как нельзя более естественно, присваивается им в условиях не искусственно созданных, а естественных, принимается как условие нормальной человеческой жизни. Роль педагога, учителя начинает проявляться уже на следующем жизненном этапе, когда начинается осмысление всего того, что принималось безоговорочно и безусловно, когда становится необходимым осмысление всего, что тебя окружает, с чем ты имеешь дело в быту, что так или иначе связывает тебя отношениями с другими людьми. Тогда - то и необходимо раскрывать потенциал национальных традиций и обычаев, работать над воспитанием

интереса к родной культуре и над проблемой осознания себя как носителя этой культуры.

Не менее значимой становится деятельность общественных и государственных организаций, которые, на наш взгляд, могут и должны вырабатывать механизмы по сохранению и восстановлению духовного наследия. Трудно не согласиться с Г.Н. Волковым, основателем этнопедагогике, который отмечал: «Особенно остро встает вопрос глубокого и научного обоснования национально-региональных факторов в воспитании детей, ибо сохранение и возрождение культурного наследия начинается со своего края и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения». В этой связи Лихачев Д.С. справедливо утверждал, что ответственность за сохранность культурных ценностей и культуры, как таковой, лежит на государстве. Государство, в частности, отвечает за самовозобновляемость культуры в стране. Культура во всех ее формах имеет право на финансовую поддержку со стороны государства: поддержку образования и охрану культурных ценностей, в первую очередь, и культуры всех этносов, проживающих на территории государства [3, с.127-128].

При всём осознании значимости и необходимости сохранения традиционной культуры, имеющей социально-педагогическое, нравственное значение, особенно востребованной в настоящее время, невозможно сдерживать усилиями лишь отдельных педагогов, представителей культурной интеллигенции процесс «забывания» и «игнорирования» важных для дальнейшего культурного развития народных традиций. В условиях доминирования массовой культуры, преобладания «общества потребления», необходимо определить наиболее приемлемые эффективные пути сохранения и передачи ценностей традиционной культуры. Необходимы консолидация всех духовных сил общества, культурологическое осмысление и реализация комплекса мероприятий по сохранению традиций, а значит и всей культуры народа[4]. Значима роль общественных организаций, но по-прежнему ключевая роль принадлежит государству, которое осуществляет национальную политику посредством деятельности исполнительных органов власти в субъектах Российской Федерации. В настоящее время это выражается в организации мероприятий, связанных с этнокультурой: организации и проведение национальных праздников, выставок художественного творчества, выступлений художественной самодеятельности. Всё это имеет важное значение в сохранении и дальнейшем развитии современной национальной культуры, однако носит, на наш взгляд, скорее ознакомительный, развлекательный характер. Чтобы возродить важнейшие, востребованные в современном обществе народные традиции, необходимы, как нам видится, мероприятия, проекты, в которых бы представители определенного этноса были не просто зрителями, а непосредственными участниками, что дало бы возможность прочувствовать явления этнокультуры изнутри, позволило бы понять значимость и необходимость той или иной народной традиции.

В этом смысле эффективными социально-педагогическими мерами по сохранению культурного духовного наследия дагестанцев является, на наш взгляд, работа Министерства по национальной политике Республики Дагестан, основные усилия которого направлены на консолидацию деятельности органов исполнительной власти республики, органов местного самоуправления и институтов гражданского общества по укреплению единства народов Дагестана, удовлетворению их насущных потребностей, сохранению межнационального мира и согласия на пути современного цивилизованного демократического развития республики. В рамках выполнения пунктов государственной программы Республики Дагестан «Реализация Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» в Республике Дагестан на 2015-2017 годы», а также ее подпрограмм «Поддержка проживающего и возвра-

щающегося в Республику Дагестан русского населения на 2015-2017 годы» и «Государственная поддержка казачьих обществ в Республике Дагестан на 2015-2016 годы» Министерством по национальной политике Республики Дагестан проведен ряд мероприятий, направленных на содействие муниципальным образованиям республики в реализации планов по выполнению государственной программы, связанной с укреплением единства народов Дагестана и этнокультурным развитием, повышении эффективности работы районных и городских Центров традиционной культуры народов России.

Анализ деятельности Министерства по национальной политике Республики Дагестан позволяет сделать вывод о том, что регулярные мероприятия, проводимые государственным ведомством, не являются формальными. Они реально способствуют вовлечению в механизм укрепления дружбы и взаимопонимания между народами Дагестана и России огромное количество людей, представителей различных этносов, проживающих в различных районах республики.

Примером служит реализованный министерством проект «Куначество», благодаря которому установились добрососедские дружественные отношения между муниципальными образованиями республики с различной этнической и конфессиональной принадлежностью, получил развитие культурный обмен, пропагандировались народные традиции и обычаи. В проекте «Куначество», который проводился с января по июль и с сентября по ноябрь 2015 года, приняли участие 52 муниципальных образования Дагестана, куначескими стали 104 семьи. В течение двух недель главные участники проекта, дети, учащиеся 7-10 классов, жили в «приемных» семьях, знакомились с обычаями, традициями и культурой, приобщались к незнакомому быту.

Для проживания в семьях кунаков в каждом муниципальном образовании были определены по две семьи – «отдающая», чей ребенок выезжал в другое муниципальное образование, и «принимающая», которая приняла ребенка в свою семью. По программе пребывания ребенок включался в образовательно-воспитательный процесс принимающего образовательного учреждения, знакомился с культурно-историческим наследием и погружался в культурно-этническую среду. В проекте принимали участие взрослые и дети, школьники и ветераны. Дети не просто жили в своих новых семьях, но и выполняли миссию «маленького дипломата», становились представителями своего народа, ведь именно по тому, как вел себя ребенок в этой семье, как он представлял этническую культуру, было видно, какая среда его воспитала.

Анкетирование с родителями из 23-х «принимающих» и 20-и «отдающих» семей, а также интервью и беседы с участниками и организаторами проекта привели к следующим выводам:

- у современных дагестанцев (90,6 %) сохранились ценностные установки предыдущих поколений, уважительные отношения к важнейшим традициям, что побуждает их сознательно, всей семьей (86 %), участвовать в предлагаемых мероприятиях, связанных с историей и культурой народов Дагестана;

- взрослые (родители) проявляют личную заинтересованность в сохранении традиций и уважения к ним, демонстрируя желание не только передать представление о древних обычаях своим детям, но и реально расширить круг друзей, родственников (кунаков), проявляя при этом интерес к образу жизни, традициям народов другой национальности, другой религиозной принадлежности, что, в итоге, свидетельствует о ценностном отношении к культурному прошлому;

- по-прежнему сохраняется важное социально-педагогическое значение нравственных традиций народа, заключающееся в укреплении преемственности поколений; обращенных к духовному миру человека, осуществляющих воспроизводство уже проверенных жизнью важных общественных отношений через формирование

духовных качеств, требуемых этими отношениями;

- актуальность традиционной культуры, как социально-педагогического явления, как средства стабилизации и воспроизводства общественных отношений в ряду сменяющих друг друга поколений подчёркнуто 69,6% дагестанцев, считающими, что возрождение многого из традиционного наследия может послужить укреплению связей между народами, возрождению и сохранению многих полезных обычаев и традиций этносов Дагестана, укреплению межнациональных и межконфессиональных отношений;

- 41,8% опрошенных отметили, что реализация проекта «Куначество» привела к развитию и укреплению связей между представителями различных этносов, проживающих в Дагестане. Проект, осуществленный государственным ведомством, продемонстрировал значимость государственных мер в этнокультурном развитии, в развитии и укреплении взаимоотношений. Ведомство получило массу положительных отзывов о проекте, рекомендации по его продолжению. Жители республики, активно приняв участие в проекте, продемонстрировали свое желание содействовать сохранению дагестанских духовных ценностей через сохранение и возрождение важных для народа традиций, значимых в стабилизации и воспроизводстве общественных отношений, укреплении межнациональных и межконфессиональных отношений. Самым значительным результатом проекта явилось то, что традиции «ожили», а сам проект в различных вариациях и уже без участия ведомства продолжается на уровне муниципальных образований Дагестана.

Значимым в укреплении межнациональных отношений явился и Северокавказский молодежный образовательный слет «Куначество как инструмент против идеологии терроризма и экстремизма», проведенный в с. Ашилты Унцукульского района Республики Дагестан, где в рамках республиканского месячника «Дагестанцы против терроризма – Родина дороже» прошел круглый стол «Нет терроризму и экстремизму» и итоговое мероприятие Межрегионального проекта «Куначество», направленного на укрепление братских отношений между народами Северного Кавказа, обмен знаниями о культуре и быте представителей разных этносов. Слет собрал более 200 участников со всей России – из Ставропольского края, Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкесии, Северной Осетии, Чечни, а также представителей Узбекистана, Казахстана, Мордовии, делегации республиканских вузов и муниципальных образований Дагестана.

В ноябре 2016 года Министерством по национальной политике Республики Дагестан был реализован межрегиональный проект «Куначество – 2016», в котором приняли участие 24 семьи из шести регионов Северо – Кавказского федерального округа: из Ставропольского края, Республики Ингушетия, Республики Северной Осетии-Алании, Карачаево-Черкесской Республики, Республики Кабардино-Балкарии, Чеченской Республики и Республики Дагестан.

В соответствии с Постановлением Правительства республики создано Государственное бюджетное учреждение «Республиканский казачий центр в г. Кизляре». В целях укрепления единства и целостности РФ, сохранения этнокультурной самобытности народов, населяющих республику, а также в целях патриотического воспитания молодежи, в городе Кизляре регулярно проводятся мероприятия (конкурсы, беседы, выставки, концерты), направленные на поддержание многообразия культуры РД и поддержание местных национальных и религиозных традиций. Так, к примеру, проведены единые уроки русского языка, познавательные мероприятия, занятия, праздничные концерты, посвященные Дню славянской письменности «Аз, Буки, веди». Ежегодно в День дагестанской культуры и языков проводится Тотальный диктант на языках народов Дагестана, в котором принимают участие и представители дагестанской диаспоры в регионах России.

В мае – июне 2016 года был реализован республиканский проект «Этноквест», целью которого была популяризация интереса к изучению истории и культуры родного края.

Осуществляется республиканский проект «Как живешь, сосед?», мероприятия которого проходят во всех муниципалитетах республики. В рамках данного проекта состоялся Республиканский конкурс детских и профессиональных творческих работ «Как живешь, сосед?».

В 2016 году в рамках республиканского проекта «Колыбельные народов Дагестана» было собрано 36 записей на 14 государственных языках Дагестана: лезгинском, кумыкском, лакском, аварском, даргинском, рутульском, агульском, чеченском, татском, ногайском, цахурском, азербайджанском, табасаранском и русском, а также на каратинском наречии и кубачинской идиоме. Знаменательно, что самое активное участие в проекте приняли жители дагестанских аулов и сел, с энтузиазмом участвовавшие в сборе материалов, убежденные в необходимости сохранения такого жанра устного народного и музыкального творчества, как колыбельные песни.

В решении проблем гармонизации межнациональных отношений в России в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» институту науки отводится значительная роль. Для формирования системного характера общественных исследований необходима консолидация органов исполнительной власти и научных институтов для формирования комплекса мероприятий по осуществлению мониторинга, прогнозирования и предупреждения конфликтов на национальной и религиозной почве. Ведь государство на сегодняшний день объективно нуждается во взвешенном научном анализе существующих проблем в области межнациональных отношений и выработке идеологических и практических параметров противодействия явлениям национализма и экстремизма. В этом смысле оправдана работа созданного при Региональном центре этнополитических исследований ДНЦ РАН республиканского Центра мониторинга, выработка рекомендаций по раннему предупреждению конфликтных ситуаций и оперативному реагированию на негативные проявления в общественно-политической сфере.

Объектами мониторинга центра стали органы государственной и муниципальной власти, городские и сельские округа республики, деятельность общественных организаций, средства массовой информации, некоторые образовательные учреждения. Предметом мониторинга выступали экономические, политические, социальные и культурные процессы в дагестанском обществе, влияющие на национальные отношения. Целями деятельности центра являлись комплексный анализ этнических, демографических, миграционных процессов, оценка и системное прогнозирование трансформаций этнической структуры расселения народов Дагестана, состояние межнациональных и этноконфессиональных отношений на региональном, муниципальном, поселенческом уровнях, проведение социологических исследований по проблемам межнациональных и этноконфессиональных отношений, мониторинг реализации стратегии государственной национальной политики.

Активное участие государственных учреждений, а в частности, Миннац Дагестана в реализации Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)» особенно значимо для республики, являющейся одной из крупнейших субъектов России на Северном Кавказе с полиэтничным составом населения, обладающей этнической и религиозной доминантой. В республике проживают представители более 100 этносов и народностей, обладающих особенностями материальной и духовной культуры. Если учесть, что в России используется 277 языков и диалектов, в системе государственного образования используется 89 языков, из них 30 – в качестве языка обучения, 59 – в качестве

предмета изучения (2010 год), то в нашей республике дагестанцы разговаривают на 28 языках и более 100 диалектах. Поэтому реализация данной ФЦП, целью которой является укрепление единства многонационального народа Российской Федерации, для Дагестана является востребованной самой жизнью.

Становится очевидна значимость деятельности государственных служб и ведомств в гармонизации межнациональных отношений, в предотвращении этнополитических, этноконфессиональных конфликтов и противоречий. В связи с этим можно заметить, что в 2016 году при участии Миннац РД в сфере национальной политики поддержано около 20 мероприятий, проведено около 75 и подготовлено 4 мероприятия. В рамках развития междугородных, межрегиональных связей и в работе с институтами гражданского общества поддержано около 10 мероприятий, проведено около 20 и подготовлено более 10 мероприятий.

Становится ясно, что значительные ресурсы социального становления и всестороннего воспитания молодежи, скрытые в прогрессивных национальных традициях и культуре, которая решает задачу воспитания подрастающего поколения – через регламентацию духовных качеств, необходимых для правильного, с точки зрения конкретного общества, народа, поведения в той или иной сфере личной или общественной жизни, могут быть сохранены и возрождены при непосредственном участии государства. Мероприятия государственных учреждений и ведомств способствуют укреплению гражданского единства и гармонизации межнациональных отношений, сохранению этнокультурного многообразия народов. Традиционные нормы, проверенные временем, выработанные целыми поколениями, являются моральным ориентиром, позволяющим сохранить свою идентичность, свою принадлежность к истории и культуре своего народа. Опыт горцев Дагестана прошлых столетий, своя система правил и норм поведения, общения, своя специфика воспитания и ощущения окружающего мира, свои национальные особенности, свой характер и свои психологические особенности, своя духовная культура – бесценный опыт в воспитании современной молодежи.

Итак, поддержка государством традиционной культуры востребована в связи с необходимостью сохранения исторической памяти и культурной специфики, она необходима в силу того, что фактически обеспечивает через систему учреждений культуры и образования единство тех смыслов и значений, которые придают государству устойчивость, а народу – возможность сохранить и актуализировать культурное наследие [5-8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М., издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Бочарова И.А. Дагестан – уникальная ценность Кавказа // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 11
3. Лихачев Д.С. Об интеллигенции (сб. статей). СПб. 1997
4. Ильясова З. К. Традиционная культура в контексте приоритетов региональной культурной политики Республики Дагестан [Текст] / З. К. Ильясова // Молодой ученый. — 2015. — №17.
5. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда // Новый мир. 1994. № 8
6. Магомедов А.М. Традиции кавказских горцев. Духовно-нравственное воспитание. Махачкала: Издательство «Юпитер», 1999г.
7. Ревская Н.Е. Культурология. Конспект лекций. - М., 2001
8. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Под ред. И.Т.Огородникова. -Чебоксары: Чув.кн.изд-во, 1974-256с.

Статья поступила в редакцию 12.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.178+004

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

© 2018

Исмаилова Нупайсат Пахрудиновна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин**Курбанова Зулейхат Салаховна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин*Всероссийский государственный университет юстиции**(367008, Россия, Махачкала, проспект Акушинского, 7, e-mail: Zuleikakurbanova@mail.ru)*

Аннотация. В данной статье рассматриваются психологические аспекты информатизации образовательной системы в РФ. Актуальность темы нашего исследования связана с существенным возрастанием социальной роли информации в жизни общества и ускорением процесса информатизации общества и необходимости перехода в системе образования на новые принципы информатизации, применение новейших информационных, коммуникационных технологий, которые должны стать эффективным средством поддержки педагогического процесса в образовательных учреждениях. В настоящее время информатизация образования предусматривает применение инновационных методов, основывающихся на вовлечении студентов в исследовательские проекты, творческие занятия, тренинги. Это в свою очередь способствует формированию креативного мышления, умению принимать решения в нестандартных ситуациях, формулировать цели и задачи, осознавать возможности в перспективе реализовывать их в профессиональной деятельности. Однако, включение информационных технологий в учебный процесс образовательных учреждений далеко не всегда эффективно, и иногда усугубляет некоторые стороны обучения: формализует учебный процесс, уменьшает степень общения студентов, наблюдается тенденция отхода студентов от самого процесса обучения в мир виртуальных увлечений. Примерами такого негативного изменения личности могут служить: увлечения компьютерными играми, Интернетом, хакерством, программированием и информационными технологиями в целом. Все эти виды увлечений при разной феноменологии имеют близкие психологические механизмы и особенности. В данной статье так же рассматривается и другая проблема информатизации, а именно, психологический стресс – информационный. Для решения данной проблемы, на наш взгляд, необходимо создать при вузах кабинеты профессиональной психологической помощи нуждающимся в этом студентам.

Ключевые слова: информатизация, информационные технологии, образованный процесс, психологический аспект информационный стресс, компьютеризация, инновации, компьютерные игры, игровая зависимость, аутизм, депрессия.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INFORMATIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

© 2018

Ismailova Nupaisat Pakhrudinovna, Ph.D. of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines**Kurbanova Zulejhat Salakhovna**, Ph.D. of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines*Russian State University of Justice**(367008, Russia, Makhachkala, Akushinsky Avenue, 7, e-mail: Zuleikakurbanova@mail.ru)*

Abstract. This article deals with the psychological aspects of informatization of the educational system in the Russian Federation. The relevance of the topic of our research is related to a significant increase in the social role of information in the life of society and the acceleration of the process of informatization of society and the need for transition in the educational system to new principles of informatization, the use of new information and communication technologies that should be an effective means of supporting the pedagogical process in educational institutions. Currently, informatization of education provides for the use of innovative methods based on the involvement of students in research projects, creative classes, trainings. This, in turn, contributes to the formation of creative thinking, the ability to make decisions in non-standard situations, formulate goals and objectives, to realize opportunities in the future to implement them in professional activities. However, the inclusion of information technology in the educational process of educational institutions is not always effective, and sometimes exacerbates some aspects of learning: formalizes the educational process, reduces the degree of communication of students, there is a tendency of students away from the process of learning in the world of virtual hobbies. Examples of such a negative change in personality can be: hobbies of computer games, the Internet, hacking, programming and information technologies in general. All these types of hobbies under different phenomenology have close psychological mechanisms and features. This article also considers another problem of Informatization, namely, psychological stress as an information one. To solve this problem, in our opinion, it is necessary to create at universities offices of professional psychological assistance to students in need.

Keywords: informatization, information technologies, an educated process, the psychological aspect of information stress, computerization, innovations, computer games, game addiction, autism, depression.

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

В настоящее время, как отмечают многие исследователи (Колин К.К. [1], Бекетов Н.В. [2], Цирихова Е.В. [3] и т. д. [4-6]), проблема модернизации образования приобретает все более актуальное значение в условиях перехода современного общества в информационное поле. Мы являемся свидетелями реформы системы высшего образования, в которой все больше внимания уделяется инновационным методам обучения студентов [7]. Не секрет, что эффективность учебного процесса во многом определяется методикой преподавания. Инновационные методы обучения основаны на участии студентов в исследовательских проектах, творческих занятиях, тренингах. Это, в свою очередь, способствует формированию креативного мышления, способности принимать

решения в необычных ситуациях, формулировать цели и задачи, реализовать возможности в долгосрочной перспективе реализовать их в профессиональной деятельности [8].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Психолого-педагогической основой исследования в этой области послужили работы авторов [9-17], в которых рассматриваются проблемы информатизации и компьютеризации учебного процесса. Наиболее часто встречающейся проблемой, с которой сталкиваются студенты, является, несомненно, информационный стресс, влияющий на мотивационно-личностную сферу субъекта, который так же несет и выраженный негативный характер.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью исследования является изучение и всесторонний анализ психологического аспекта информатизации образовательного процесса, выявление негативных паттернов воздействия компьютеров на психоэмоциональное состояние студентов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Модернизация образования является в настоящее время стратегической задачей российской образовательной политики.

Модернизация российского образования обеспечивает повышение его доступности, качества и эффективности, а также включение информационных технологий в учебный процесс [18]. Предыдущая система образования и обучения поставила задачу освоить знания, умения и навыки. Новый федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) высшего образования направлен на развитие личностно-ориентированных образовательных программ, на повышение уровня компетентности всех участников образовательного процесса [4,8]. Все это, несомненно, развивает способности открыто выражать собственные мысли, формировать умения принимать решения в нестандартных ситуациях, формулировать цели и задачи, понимать возможности и реализовывать их на практике.

Модернизация системы образования в современных условиях развития информационного общества осуществляется на основе применения новейших информационных и телекоммуникационных технологий [18]. Это позволяет нам реализовать комплекс мер, направленных на обеспечение полного и своевременного использования надежных знаний в процессе обучения, удовлетворяя спрос участников этого процесса на информационные продукты и услуги.

Информатизация образования обеспечивает достижение двух важных целей:

- повысить эффективность всех видов образовательной деятельности на основе использования информационно-коммуникационных технологий;

- улучшить качество подготовки специалистов с новым типом мышления.

Информатизация и компьютеризация образования позволяют внедрять принципиально новые интерактивные методы обучения, недоступные традиционным методам обучения [6].

Включение информационных технологий в учебный процесс учебных заведений не всегда эффективно и иногда усугубляет некоторые аспекты обучения: формализует процесс обучения, уменьшает степень общения между учащимися, обедняет формы учебной деятельности, затрудняет передачу знания, полученные для некомпьютерной деятельности. Это, в свою очередь, проявляется в трудностях, связанных с независимым выражением мыслей, направляет студента на электронный чит-лист, сужает его творческое мышление, не позволяет развивать талантливых, творчески мыслящих студентов. Психологические возможности не используются в полной мере, реальное общение заменяется виртуальным, и студенты привыкают к рутинным и шаблонным навыкам применения технологий и пользовательских интерфейсов, которые, на наш взгляд, отрицательно влияют на качество и эффективность образования и влияют на умственную, психическую деятельность обучаемых [7,8].

Выделим ряд основных принципов реализации возмездий такого рода:

- *принцип интерференции преобразований* – одни психологические последствия информатизации накладываются на другие, что может привести к гиперболизации, и к нейтрализации последствий. Технологический процесс информатизации все более уступает место социально-психологическому [7]. Социологизация и психологизация информационной реальности становится

основным аспектом становления информационной цивилизации и информационной культуры общества.

- *принцип возвратных воздействий* – это соответствие применяемых информационных технологий целям образования, возрастным и психологическим особенностям студентов. К числу таких инновационных технологий можно отнести, например, интерактивные доски, позволяющие комплексно задействовать все каналы восприятия учебной информации, в том числе и тактильный, или электронные образовательные ресурсы.

- *принцип оптимального сочетания традиционных и информационных технологий в обучении студентов* – это предполагает необходимость и возможность разработки новых дидактических подходов, учитывающих те преимущества, которыми обладают современные информационные технологии, и, одновременно, опирающихся на традиции образования [4].

Процесс информатизации образования оказывает прямое или косвенное влияние на психическую деятельность, что приводит к изменению всей мотивационной и личной сферы субъекта, которая также может иметь ярко выраженный отрицательный характер [10].

В последнее время наблюдается тенденция отхода студентов от самого процесса обучения в мир виртуальных увлечений. Примерами такого негативного изменения личности студентов могут быть: увлечения компьютерными играми, Интернет, хакингом, программированием и информационными технологиями в целом. Все эти виды увлечений под разными феноменологиями имеют близкие психологические механизмы и свои особенности. Например, игровая зависимость. Многие исследователи полагают, что «механизм формирования игровой зависимости основан на частично бессознательных стремлениях, потребностях: выходе из реальности и принятии роли» [19], что также приводит к трудностям в общении с родителями и своими сверстниками.

Психологические аспекты перехода в виртуальную реальность основаны на естественном желании человека избавиться от всех видов проблем, в том числе, связанных с повседневной жизнью, и фактически с трудностями обучения в вузе. Ролевая компьютерная игра – это простой и доступный способ моделирования другого мира или жизненных ситуаций, в которых человек никогда не был и не будет на самом деле. В этом смысле может показаться, что ролевые компьютерные игры служат средством снятия стресса, снижая уровень депрессии, то есть своего рода терапевтический метод [11]. На практике, однако, студенты обычно злоупотребляют таким способом решения проблем, тем самым, избегая действительности, теряют чувство меры, играя в течение длительного времени. Как следствие, существует опасность не временного, а полного отстранения от реальности, формирования очень сильной психологической зависимости от компьютера.

Современные компьютерные игры, видеофильмы изобилуют сценами насилия, убийства. В апрельском номере журнала «Личность и социальная психология» за 2000 год в статье «Видеоигры и агрессивные мысли, чувства, поведение в лаборатории и в жизни» были опубликованы результаты проведенных исследований психологами Крейг Андерсон и Карэн Дил, которые подтвердили, что существует связь между жестокостью компьютерных игр и агрессивным поведением подростков, юношей, что может привести к преступлениям и убийствам. В обращении к Сенату США К. Андерсон сказал: «Хотя в области исследования поведенческих особенностей есть много сложностей, одну простую и ясную вещь нужно знать всем: компьютерные игры увеличивают жестокость и насилие. Наше исследование показало: влияние на агрессивность поведения у жестоких компьютерных игр даже серьезнее, чем у жестоких телепередач и фильмов».

Очень много примеров подтверждающих это встречается в газетах, журналах, на сайтах в сети Интернет: в

Екатеринбурге, 21 июня 2016 года, после 12 часов, проведенных в одном из местных клубов, получил инсульт 17-летний студент, после чего он умер в ближайшей больнице. Причина его смерти – чрезмерное увлечение компьютерными играми; в 2017 году 14-летний подросток убил своего 17-летнего друга. Ему захотелось проверить, каково убийство в реальной жизни. Подросток был поклонником игры, в которой нужно было гоняться за обычными прохожими и убивать их с помощью разного оружия. А в реальной жизни он совершил убийство с помощью ножа и молотка гвоздодера.

Еще одна проблема информатизации и компьютеризации образовательного процесса, с которой сталкиваются студенты, – это, несомненно, психологический стресс, а именно информационный. Факторы информационного стресса следующие: он может возникнуть в результате плохих физических условий, например, отклонений в комнатной температуре, плохого освещения или чрезмерного шума, большого объема информации. Под воздействием этих негативных факторов организм человека испытывает стресс. Наиболее распространенными признаками стрессового состояния (по мнению Шеффера) являются: невозможность сосредоточиться на чем-либо, периодические пробелы в обучении, память ухудшается, возникает чувство усталости, очень быстрая речь, внимание рассеивается, частые головные боли, повышенная психо-эмоциональная возбудимость, потеря чувства юмора, появляется или усиливается склонность к сигаретам и алкогольным напиткам, аппетит напрочь исчезает, есть общая потеря вкуса к пище, дефицит времени для подготовки к занятиям [14]. Частые стрессы, по мнению Селье, могут привести к истощению адаптивной защитной системы организма, что, в свою очередь, может вызвать психосоматические заболевания (например, пассивность). Он проявляется в человеке, чей адаптивный резерв недостаточен, и организм не в состоянии противостоять стрессу, а студенты являются наиболее уязвимыми в этом отношении [16]. Возникает состояние беспомощности, безнадежности, депрессии. В более раннем возрасте существует опасность развития детского аутизма, об этом говорится в Информационном письме Министерства образования Российской Федерации за № 42/3 от 12.09.95 «Об информационной культуре в семейном образовании» подписанном заместителем Министра образования Российской Федерации А.Г. Асмоловым, в котором отмечается, что доступные информационные технологии облегчают уход подростков из реальности, т. е. аутизм. В связи с этим в письме сформулированы необходимые действия в рамках программы по борьбе с аутизмом. Многолетний опыт исследований в этой области [9-17] показали, что компьютерные, электронные игры, а также поглощение детей различными гаджетами и собственно программирование, могут привести к развитию аутизма. Кроме того, отмечается сужение интересов поглощенных информационными технологиями детей за счет внимания лишь к новинкам в области информационных технологий, следования моде в этой области (тем более что дети и подростки подвержены тенденции следования моде). Интересы могут сужаться и за счет ранней специализации, хотя область информационных технологий – одно из немногих детских увлечений, которые не будут помехой во взрослой жизни [20].

На основании вышесказанного, можно сформулировать следующие рекомендации по снижению негативного влияния компьютеризации на умственную и психическую деятельность студентов: ограничивать время работы с компьютером, стараться не переутомляться, регулярно устраивать себе отдых, так как постоянное напряжение порождает стрессы и депрессию.

Одним из необходимых условий для снятия напряжения, стресса, вызванного влиянием информатизации образовательного процесса, является проведение со студентами антистрессовых тренингов. Для реализа-

ции этой цели необходимо создать при вузах кабинеты оказания профессиональной психологической помощи нуждающимся в этом студентам.

Со студентами 1-4 курсов Северо-Кавказский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России) нами были проведены психодиагностические мероприятия на предмет выявления уровня стрессоустойчивости с использованием психодиагностических методов: методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка, методика реактивной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина. В ходе которого у большинства студентов был выявлен высокий уровень тревожности и низкая самооценка.

По результатам исследования были проведены психологические тренинги, в ходе которых был повышен уровень стрессоустойчивости студентов и улучшено их отношение к учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колин К.К. Инновационное развитие в информационном обществе и качество образования // Открытое образование. 2009. № 3(74). С.4-16.
2. Бекетов Н.В. Современные тенденции развития науки и инновационной деятельности // Проблемы современной экономики: международный научно-аналитический журнал (СПб). 2005. № 3-4 (15-16). С.365-368.
3. Цирихова Е.В. Психолого-педагогические проблемы информатизации образования в условиях глобализации // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца. 2011. С.15-17.
4. Носов А. Л. Проблемы информатизации системы образования в постиндустриальном обществе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 1 (январь). С.1-5.
5. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения // Педагогика. 2003. № 4. С.41-45.
6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2003. 147 с.
7. Соколов И.А., Колин К.К. Новый этап информатизации общества и проблемы образования. // Информатика и ее применения. Том 1, вып. 2. 2008. С.67-76.
8. Ковалевич И.А. Современные подходы к использованию информационно-образовательного потенциала образовательного учреждения для профессиональной ориентации в контексте их успешной социализации // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 4. С.7-13.
9. Савин С.З., Казеннов В.Е., Левкова Е.А., Будницкий А.А. Психологические компоненты информатизации образовательного процесса // Современные проблемы науки и образования. 2017. №1. С.223-230
10. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е изд. М.: ИИО РАО, 2010. 356 с.
11. Борытко Н.М. Методология и методов психолого-педагогических исследований. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 320 с.
12. Бодров В.А. Информационный стресс. Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
13. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2008. 256 с.
14. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР-СЭ., 2006. 528 с.
15. Одинцова М., Захарова Н. Психология стресса. Учебник и практикум. М.: Юрайт, 2017. 300 с.
16. Богдан Н.Н., Могильная М.М., редактор: Александрова Л.И. Специальная психология. Авторы: М.: Просвещение, 2013. 201 с.
17. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. 320 с.

18. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)»: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 октября 2010 г. №1815-р // Собрание законодательства РФ. 2010. №46. С.6026.

19. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно историческое понимание развития человека. М.:Издательский центр «Академия», 2010. 448 с.

20. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н. Детский аутизм: диагностика и коррекция. Учебное пособие. СПб, : Издательство «Дидактика плюс», 2004. 78 с.

Статья поступила в редакцию 18.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 37.018

УРОВЕНЬ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

© 2018

Каленик Роман Сергеевич, преподаватель кафедры тактико – специальной,
огневой и физической подготовки*Дальневосточный юридический институт МВД России, филиал во Владивостоке
(690087, Россия, Владивосток, улица Котельникова, 21, e-mail: 101112131415@inbox.ru)*

Аннотация. Последствия происходящей интенсификации образования сказываются не только на учащихся, но и на педагогических работниках, специфика работы которых связана с исполнением обязанностей одновременно педагогов и сотрудников полиции. В данной статье рассмотрены проблемы сохранения и формирования здоровья педагогических работников образовательных организаций МВД России. Дано значение и роль формирования валеологической компетентности в профессиональной деятельности педагогических работников, как одного из путей оказывающих непосредственное влияние на уровень профессионального долголетия. В статье впервые используются различные методики и опросники определяющие отношение и поведение педагогов в сфере сохранения и формирования здоровья, определен уровень сформированности данной валеологической компетентности у педагогических работников образовательных организаций МВД России. По результатам проведенного исследования определены наиболее распространённые заболевания, возникающие у сотрудников в период педагогической деятельности, а также причины, способствующие низкому уровню сформированности данной компетентности у преподавательского состава образовательных организаций МВД России. Предложены пути способствующие приданию положительной динамики в решении данной проблемы. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в педагогической деятельности и в служебной подготовке при рассмотрении вопросов связанных с основами профессионального долголетия педагогических работников образовательных организаций МВД России.

Ключевые слова: здоровье, валеологическая компетентность, педагогические работники, здоровьесберегающие компетенции, терминальные и инструментальные ценности, отношение к здоровью, здоровьесберегающие технологии, ценностные ориентации, здоровьесберегающая модель.

THE LEVEL OF VALEOLOGICAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL WORKERS
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA.

© 2018

Kalenik Roman Sergeevich, lecturer of tactical – special, fire and physical training*Far Eastern legal institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, branch in Vladivostok
(690087, Russia, Vladivostok, Kotelnikova street, 21, e-mail: 101112131415@inbox.ru)*

Abstract. The consequences of intensification of education affect not only students, but also for pedagogical workers, the specificity of which is connected with the performance of duties simultaneously teachers and police officers. This article considers the problem of preservation and formation of health of pedagogical workers of educational institutions of the MIA of Russia. The importance and role of formation of valeological competence in professional activity of teachers, as a way have a direct impact on the level of professional longevity. The paper first using various methods and questionnaires determining the attitudes and behaviour of teachers in the field of preservation and formation of health, determined the level of development of the valeological competence of pedagogical workers of educational institutions of the MIA of Russia. The results of the study identified the most common diseases encountered by employees in the period of pedagogical activity, as well as the reasons contributing to low level of formation the competence of the teaching staff of educational institutions of the MIA of Russia. The ways which makes the positive dynamics in resolving this problem. The main provisions and conclusions of the article can be used in teaching and in service training in addressing issues related to the foundations of the professional longevity of teachers of educational institutions of the MIA of Russia.

Keywords: health, valeological competence, teaching staff, health-preserving competence, terminal and instrumental values, attitude to health, health saving technologies, values, and health-promoting model.

Не мало исследований за последние годы посвящено проблемам сохранения и укрепления здоровья студентов и курсантов образовательных организаций МВД России. Но не нужно забывать, что сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения напрямую зависит от сформированной валеологической компетентности самих педагогических работников.

Не раз в своих работах исследователи отмечали, что профессия педагога подвержена множеству стрессогенных факторов, которые очень часто служат причиной быстрого изнашивания организма педагога и являются причиной психосоматических патологий, а с увеличением педагогического стажа у них возрастает психопатологические состояния неврологического или психопатического характера.

Компетентностный подход в последние годы становится не просто популярным, он «постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы политики, проводимой в сфере образования» [1]. Валеологическая компетентность – одна из социальных компетентностей, которая обеспечивает нормальную жизнедеятельность человека, формируется, развивается и проявляется в социуме и, следовательно, не может рассматриваться вне тех условий, в которых осуществляется вся жизнедеятельность человека. [2].

Нами не раз уже отмечалось, что педагогические работники образовательных организаций МВД России, помимо того, что выполняют обязанности педагога, обучая курсантов и слушателей, они еще являются и сотрудниками полиции, т.е. одновременно выполняют обязанности педагога и сотрудника полиции. Тем самым они еще более подвергают свой организм воздействию неблагоприятных факторов, приводящих к преждевременному старению и соответственно к уменьшению профессионального долголетия.

Для решения проблемы сохранения здоровья педагогических работников образовательных организаций МВД России совершенно недостаточно усилий специалистов медицинских работников, в связи с этим одним из приоритетных направлений модернизации образовательной системы МВД России на современном этапе, должно быть направлено в первую очередь на сохранение здоровья самих педагогических работников, а затем уже и на остальных субъектов образовательного процесса, что в свою очередь и будет подтверждать утверждение о том, что у не здорового преподавателя не может быть здоровых обучающихся.

Педагог, который выполняет обучающую функцию, должен быть компетентен в вопросах здоровьесбережения, т.е. у него должны быть сформированы здоровьесберегающие компетенции.

Для определения уровня валеологической компетентности, которая на наш взгляд является одной из значимых здоровьесберегающих компетенций педагогических работников Владивостокского филиала Дальневосточного юридического института МВД России нами было проведено исследование.

Основными методами определения являлись авторский опросник «Состояние здоровья педагогических работников МВД России», позволяющий педагогам дать самооценку состояния своего здоровья и удовлетворенности этим состоянием и анкетирование по методикам М. Рокича (Терминальные и инструментальные ценности) и Р.А. Березовской («Отношение к здоровью»).

В опросе приняло участие 32 человека. Полученные нами данные позволили сделать вывод, о том, что в период педагогической деятельности у сотрудников часто возникают (либо усугубляются) болезни органов зрения, дыхания, сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата. Более половины опрошенных указывали на высокую психологическую нагрузку, ухудшение внимания, памяти, эмоциональную устойчивость. 13 (40%) опрошенных заявили об ухудшении состояния своего здоровья за время работы на должностях профессорско-преподавательского состава. 4 (12%) преподавателей отметили, что состояние их здоровья препятствует выполнению должностных обязанностей в полной мере. Более половины опрошенных занимаются физкультурой только в рамках занятий по служебной подготовке, а именно физической подготовки. Не смотря на то, что хотя большая часть опрошенных считают свои знания о здоровьесбережении достаточными, только шестеро (19%) видят необходимость внедрения здоровьесберегающих технологий в деятельность их образовательной организации. Данный факт может быть объяснен нами как непонимание педагогами того, что из себя представляют данные технологии (в том числе, непонимание самого термина «здоровьесберегающая технология») и психологическое отторжение их как чего-то неизвестного, потенциально опасного.

Также с целью выявления исходного уровня сформированности компетенций здоровьесбережения педагогических работников мы использовали анкету самооценки. Анализ данных проводился по шкале от +2 до -2. По итогу поведения эксперимента среднестатистический показатель составил -0,5 бала, что соответствует значению, которое относится к бальному интервалу от +0,7 до -0,6, что является средним показателем сформированности валеологической компетентности, но учитывая тот факт, что отрицательным интервалом является промежуток от -0,7 до -2, то можно сделать соответствующий вывод о том, что уровень сформированности данной компетенции находится на начальном этапе отрицательного порога, т.е. является низким.

Вышеприведенные данные анкетирования в совокупности с результатами диагностики по методикам М. Рокича (Терминальные и инструментальные ценности) и Р.А. Березовской («Отношение к здоровью») позволили нам получить общую (исходную перед началом формирующего эксперимента) картину уровня сформированности знаний, умений, навыков, эмоционально-ценностных ориентаций в области здорового образа жизни (таблица 1, рисунок 1).

По результатам исследования отношения к здоровью с помощью методики «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской и методики «Ценностные ориентации» М. Рокича были получены данные по ценностно-мотивационному компоненту, представленные в таблице 1.

Таким образом, у педагогов было выявлено в целом положительно окрашенное отношение к здоровью. Значимость здоровья может быть охарактеризована как высокая, однако мотивация на его сохранение и поддержание не выражена. Практически все опрошенные понимают роль здоровья в обеспечении своего профессионального долголетия, осведомлены в вопросах здоров

го образа жизни, знают основные факторы риска.

Таблица 1 - Сравнительный анализ доминирующих ценностей.

Ценности по методике «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской	Ценности по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича
Здоровье	Здоровье
Материальное благополучие	Материально обеспеченная жизнь
Счастливая семейная жизнь	Счастливая семейная жизнь
Верные друзья	Наличие хороших и верных друзей
Интересная работа	Любовь
Независимость (свобода)	Интересная работа
Признание и уважение окружающих	Уверенность в себе

На рисунке 1 по результатам исследования отношения педагогов к своему здоровью с помощью методики «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской представлены следующие данные по поведенческому компоненту.

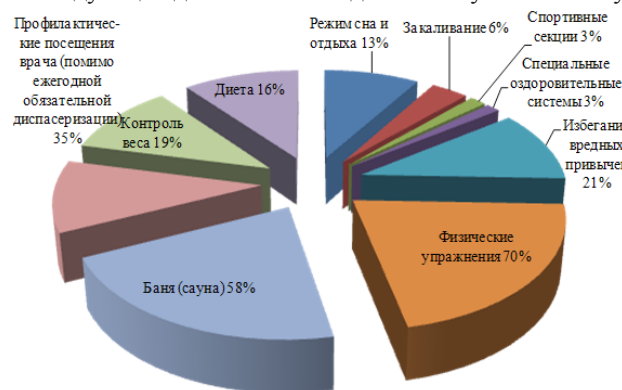


Рисунок 1 – Результаты исследования по методике Березовской Р.А.

Практически все опрошенные понимают роль здоровья в обеспечении своего профессионального долголетия, осведомлены в вопросах здорового образа жизни, знают основные факторы риска.

Однако полученные результаты показывают, что здоровьесберегающая модель поведения у них не выработана. Опрошенные не занимаются дополнительным оздоровлением своего организма (1 респондент), не увлекаются различными видами спорта (1 респондент), не придерживаются диет (5 респондентов), не закаляются (2 респондента), а всего лишь занимаются на занятиях в системе служебной подготовки, выполняя физические упражнения, требуемые для сдачи нормативов физической подготовленности, единицы периодически посещают тренажерный зал.

Таким образом, у большинства отсутствует устойчивый интерес к развитию своего здоровьесозидающего потенциала, не сформированы навыки регулярных занятий физической культурой и спортом, оздоровления своего организма. Низкая активность в данной сфере ведет не просто к ослаблению физического здоровья, но и может приводить к профессиональной дезадаптации, снижению работоспособности, профессиональной пригодности, эмоциональной неудовлетворенности работой и в целом жизнью, т.е. результатам обратным профессиональному долголетию.

Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне валеологической компетентности педагогических работников образовательных организаций МВД России.

В целом выявлена позитивная направленность на понимание, того, что здоровье является самой главной ценностью, но отсутствует устойчивая мотивация на сохранение и укрепление здоровья. И если малая часть педагогических работников, знает некоторые методики

применение, которых позволит укреплять и сохранять здоровье, то в целом порядка 80% ни кто этими методиками не пользуется по причинам: не хватки времени, усталостью, семейными делами и так далее. Также данные показали высокий потенциал системы служебной подготовки, а именно занятий по физической подготовке, которая помимо формирования двигательных умений и навыков эффективного и правомерного применения физической силы, в том числе боевых приемов борьбы, выполняет задачу по поддержанию и укреплению здоровья, сохранения продуктивного уровня общей работоспособности, повышения устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов служебной деятельности [3].

Для того чтобы решить данную проблему или как минимум предать ей положительную динамику на наш взгляд необходимо проводить организационно-педагогическое сопровождение процесса формирования у педагогических работников компетенций здоровьесбережения, которое предполагает знание основных категорий валеологии, понимание зависимости профессионального долголетия от ведения здорового образа жизни; выработки устойчивой жизненной позиции ведения здорового образа жизни; формирование навыка самоанализа своей профессиональной пригодности и планирования своего профессионального совершенствования, поведенческого навыка организации активного и здорового отдыха.

Таким образом, происходит формирование способности педагогов применять валеологические знания в реальных ситуациях профессиональной деятельности и практической готовности к осуществлению здоровьесбережения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–26
2. Дорошенко А.Л. Педагогические условия формирования валеологической компетентности у студентов ВУЗА: дис. ... канд. пед. наук. К., 2008. 12 с.
3. Приказ МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 “Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации”. – 3 с.

Статья поступила в редакцию 02.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 372.48

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2018

Калинина Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и педагогики начального образования
Иркутский государственный университет

(664020, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, 6, e-mail: kalinina_larisa@inbox.ru)

Аннотация. Проблема формирования ценностного отношения к природе является важной задачей современной государственной образовательной политики Российской Федерации. Она находит отражение в нормативных документах начального общего образования, а ее решение занимает значимое место в теории и практике педагогических исследований. Наряду с этим следует отметить, что в современной педагогической теории недостаточно внимания уделено изучению особенностей использования краеведческой деятельности в процессе формирования ценностного отношения к природе, педагоги начальной школы испытывают трудности при организации данного вида деятельности младших школьников. В статье представлена сущность понятия «краеведческая деятельность» в аспекте деятельности ученика, определены ее возможности для формирования ценностного отношения к природе у младших школьников в современном образовательном процессе. Особое внимание уделено поиску продуктивных способов организации процесса, инициирующих потребность учеников в изучении природы родного края, эмоциональное переживание процесса общения с природой, позволяющих проявить индивидуальную позицию при совершении действий и поступков в окружающей природной и социальной среде. В исследовании разработаны условия формирования ценностного отношения к природе средством краеведческой деятельности, показаны особенности их реализации в деятельности педагога.

Ключевые слова: начальное общее образование, младший школьник, ценность природы, ценностное отношение к природе, краеведческая деятельность, уровни воспитательных результатов, продуктивные методы организации деятельности.

ACTUAL ISSUES OF USING LOCAL LORE ACTIVITY FOR THE FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO NATURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

© 2018

Kalinina Larisa Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of department of psychology and primary school
Irkutsk State University

(664020, Russia, Irkutsk, Niznyaya Nabereznaya street, 6, e-mail: kalinina_larisa@inbox.ru)

Abstract. The problem of formation of value attitude to nature is an important task of modern state educational policy of Russian Federation. It is reflected in the normative documents of primary general education, and its solution occupies a significant place in the theory and practice of pedagogical research. Along with this, it should be noted that in the modern pedagogical theory there is not enough attention paid to the studying the features of the use of local history activities in the process of forming a value attitude to nature, primary school teachers have difficulty in organizing this type of activity of junior schoolchildren. The article presents the essence of the concept of “local lore activity” in the aspect of the student’s activity, defines its opportunities for the formation of a value attitude to nature of younger schoolchildren in the modern educational process. Particular attention is paid to the search for productive ways of organizing the process, which initiate the need of pupils to study the nature of their native land and emotional experience of the process of communication with nature. It allows to show an individual position in the performance of actions and deeds in the natural and social environment. The study developed the conditions for the formation of a value attitude to nature by means of local history activity, showed features of their realization in the activity of the teacher.

Keywords: elementary general education, junior schoolchild, value of nature, value attitude to nature, local lore activity, levels of educational outcome, productive methods of organization of activities.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Приоритетное направление государственной политики составляет решение проблем, связанных с состоянием окружающей среды. К основным факторам деградации природных систем Российской Федерации относится низкий уровень экологической культуры населения страны [1]. Данное положение определяется характером взаимодействия человека с природой, которое отличается нарушением гармоничных взаимоотношений. В его основе находится преобладающее антропоцентрическое мировоззрение человека, что проявляется в потребительском и расточительном использовании природных ресурсов. Это ведет к их истощению, загрязнению и уничтожению, губительно сказывается как на растениях, животных, так и на здоровье людей. В связи с этим актуализируется необходимость повышения экологической культуры населения и гармонизации взаимоотношений человека с природой.

Важно учитывать, что решение экологических проблем невозможно без изменения экологического сознания подрастающего поколения. В «Экологической доктрине Российской Федерации» указаны задачи в данной области: создание системы экологического образования; ориентация образовательных стандартов на экологиче-

ские вопросы [1]. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определено, что одной из приоритетных задач образования является воспитание гражданина России, компетентного, инициативного, ответственного за состояние окружающей природной среды [2].

Считаем, что особую значимость в решении вопросов гармонизации взаимоотношений человека с природой имеет младший школьный возраст. Однако отмечаем, что важную роль в этом возрасте необходимо уделить формированию ценностей этического отношения к природе. Это определяется особенностями данного периода развития ребенка: преобладание эмоционально-чувственного способа освоения окружающего мира; способность к эмоциональной идентификации с другими объектами; эмпатия (эмоциональная восприимчивость и отзывчивость); способность к выбору личных ценностей; появление чувства стыда за поступки, которые не соответствуют нормам; основы личностной рефлексии и анализа [3; 4; 5]. Именно в этом возрасте у человека развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру. Также отметим, что природа близка пониманию ребенка, что позволяет ему осознать сущность экологических взаимосвязей, значение норм природоохранного поведения в природе, оценить состояние

окружающей среды и сделать выбор поступка, направленного на сохранение природных ресурсов. Ученик младшего школьного возраста начинает проявлять интерес к взаимодействию с окружающей средой, его деятельность приобретает личностную природу и начинает оцениваться с позиций законов, принятых в обществе.

О формировании у младших школьников ценностного отношения к природе указано в современных документах начального образования. В них выделены базовые национальные ценности, обязательные для освоения обучающимися: родная земля, планета Земля, бережное освоение природных ресурсов, забота об окружающей среде. Также обозначена ориентация образовательных программ начального образования (ООП НОО) на формирование личностных характеристик учеников: уважительное и бережное отношение к природе нашей страны, осознание ценности окружающего мира, освоение элементарных правил нравственного поведения в мире природы, способов экологически сообразного поведения в природе [6; 7]. При этом важно учитывать, что такая личность формируется только в процессе выполнения ей разных видов продуктивной деятельности и фиксируется в субъектной позиции. Наиболее эффективной рассматриваем краеведческую деятельность, т.к. изучение природного окружения своего родного края позволит ученику принять Природу как одну из важных ценностей человечества, осознать личную ответственность за ее состояние.

Однако следует выделить ряд проблем. Во-первых, в научно-педагогической литературе недостаточно освещены вопросы использования краеведческой деятельности как средства формирования ценностного отношения к природе младших школьников с учетом современных требований к организации образовательного процесса и включения учеников в активную преобразующую деятельность. Во-вторых, педагогическая практика показывает, что ориентация учеников на прагматическую модель взаимодействия с объектами природы остается преобладающей. Также необходимо отметить, что снизилась энергичность современных детей и их потребность активно действовать в окружающем мире [8]. Неизбежным следствием приоритета взаимодействия ребенка с компьютерным экраном, Интернетом, сотовым телефоном является снижение активности детей в окружающей среде, а особенно – в природной. В-третьих, среди различных видов деятельности, используемых педагогами при работе с младшими школьниками, наименее востребованной является краеведческая деятельность.

Таким образом, в педагогической теории и практике формирования ценностного отношения к природе у младших школьников отмечается ряд объективно существующих противоречий:

- между объективной потребностью в этой деятельности в обществе и сохраняющимся преобладанием потребительского отношения к природе как в обществе в целом, так и у младших школьников;

- между наличием в ООП НОО внимания к целям и содержанию деятельности, направленной на формирование ценностного отношения к природе младших школьников и недостаточной ориентацией современного начального образования на осознание и присвоение личностью данной ценности, включение ученика в активную преобразующую деятельность в природе с позиции природосообразных способов взаимодействия с ней;

- между возможностями использования в начальном образовании краеведческой деятельности младших школьников в природной среде родного края с целью формирования у них ценностного отношения к природе и недостаточной разработанностью условий формирования ценностного отношения к природе с учетом современных педагогических требований (включение учеников в разные виды продуктивной деятельности), что

определяет недостаточное использование краеведческой деятельности в широкой педагогической практике.

В связи с этим в педагогической теории и практике актуализируется внимание к поиску условий использования краеведческой деятельности, обеспечивающих эффективность процесса формирования ценностного отношения к природе на уровне начального общего образования.

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты проблемы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Воспитание человека в аспекте ценностного взаимодействия с объектами природы непосредственным образом связано с категорией «отношение» как основным личностным новообразованием. Разработкой проблематики отношений занимались отечественные ученые А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Б.В. Ломов, В.Н. Мясищев и др. Анализ научных трудов позволяет рассматривать отношение как определенную силу, потенциал, определяющие степень заинтересованностей, потребностей личности [9]. Оно является внутренней позицией личности, отражающей взаимосвязь личностных и общественных значений. В этом аспекте отношение составляет целостную систему индивидуальных избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, в том числе с окружающей природной средой. Закрепившееся и ставшее привычным отношение определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях и составляет личностное качество.

Производным от данного понятия при определении характера взаимодействия в отношениях «человек – природа» выступает ценностное отношение к природе. Изучению особенностей данной категории посвящены работы И.Н. Гелетканич, М.М. Ивановой, Е.Н. Лазаренко, Л.Б. Симоновой, О.А. Федоровой и др. [10-16]. Изучение и анализ научно-педагогических исследований показал, что ценностное отношение к природе рассматривается как интегративное свойство личности, выражающее индивидуальную позицию. Оно проявляется в системе позитивных установок человека и обуславливает ориентировку, ценностное восприятие, направленность личности на объекты окружающей среды, среди которых доминирует природа. Такое отношение характеризуется устойчивым принятием личностью природы как важной ценности. При этом объект природного мира приобретает личностный смысл для человека и оценивается с позиции самооценной значимости. Такая позиция позволит обществу изменить стандартные представления технократического общества, где приоритет составляет потребительское отношение к природе. Ценностное отношение к природе базируется на ее чувственно-эмоциональном восприятии. Результатом такого отношения является смысловая ориентация на рассмотрение природы как личностно значимой ценности. Порождение системы смыслов составляет основу для взаимодействия с объектами природы как равноправными субъектами на основе соблюдения этических норм и экологически сообразного поведения и становится мотивами непрагматического взаимодействия с природой. Практическое проявление ценностного отношения к природе предполагает активную деятельность личности по ее сохранению, восстановлению. Вышеизложенное позволяет определить исследуемое понятие как избирательную, сознательную, эмоционально-чувственную, действенную связь индивида с объектами природы в процессе активной практической экологически сообразной деятельности.

В соответствии с современными нормативными документами начального общего образования и методическими подходами основное содержание ценностного отношения к природе можно группировать в соответствии с уровнями воспитательных результатов [7; 17]. Они включают знания (система представлений о соци-

ально-значимых ценностях, нормах, правилах), чувства (проявление отношения, внутреннее принятие общечеловеческих норм), поступки (овладение способами деятельности, социальная активность). На уровне знания ученики должны овладеть первоначальными знаниями о роли природы в жизни человека, о взаимосвязях природы и человека, о негативном влиянии антропогенного воздействия человека на природу, знаниями о богатствах и памятниках природы родного края, нормах взаимодействия с природным окружением. На уровне ценностного отношения можно выделить, как умение с помощью слова выразить личную позицию об отношении к природе на основе ее ценностного восприятия, так и ценностное и внимательное отношение к природе и всем формам жизни (к растениям, животным) при непосредственном взаимодействии с природой. Также данный уровень составляет потребность личности в эмоциональном переживании процесса общения с природой. Уровень деятельности предполагает получение учеником элементарного опыта природоохранной деятельности и освоение норм поведения в природе, исключающих нанесение ей вреда или ущерба, загрязнение или разрушение природной среды. На этом уровне у ученика сформируются способности анализировать поступки, оценивать их результат в отношении пользы для природы, осуществлять выбор способа поведения при взаимодействии с объектами природы. Важный результат составляет готовность и способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе личностно значимого выбора природы как ценности, к принятию ответственности за их результаты.

Данные уровни воспитательных результатов включают в единстве и взаимозависимости интеллектуальную сферу личности младшего школьника, эмоциональное восприятие окружающей среды и практическую деятельность по ее улучшению. Они соответствуют когнитивному, эмоционально-ценностному, деятельностному компонентам формирования ценностного отношения к природе младших школьников, которые традиционно выделяются в научно-педагогической литературе при исследовании структуры ценностного отношения к природе.

Считаем, что уровни воспитательных результатов ценностного отношения к природе можно эффективно достигать в ходе включения учеников в различные виды деятельности (проблемно-ценностное общение, проектная, опытно-исследовательская, игровая и др.). Одним из таких видов деятельности с младшими школьниками является краеведческая.

Краеведение давно уже стало органичной частью науки, культуры и образования. Оно традиционно составляет изучение определенной части страны, города или деревни местным населением, для которого эта территория считается родным краем; изучение природы, населения, хозяйства, истории и культуры родного края. Краеведение является неотъемлемой частью педагогической деятельности также в начальной школе. Это обусловлено содержанием современного естественнонаучного и обществоведческого образования. При этом оно выступает универсальным педагогическим средством, помогающим учителям формировать и развивать познавательный интерес учеников к родному краю, гражданскую идентичность, патриотизм к своей малой Родине. В рамках нашей работы рассматриваем краеведение как изучение природной среды своей «малой» родины на основе подхода к природе как к культурному и историческому наследию. Использование краеведения позволяет значительно активизировать эмоциональную сферу младших школьников, т.к. эмоциональная отзывчивость к природе начинается с любви к конкретным природным объектам или явлениям, к отдельным животным или растениям. Основным содержанием эмоциональной отзывчивости к природе выступают потребности в эмоциональном переживании процесса общения с природой

родного края, а также соответствующие мотивы и интересы, в частности — потребность в знаниях о родной природе и достойное человека взаимодействие с природными объектами в соответствии с этическими нормами.

В современном образовательном процессе целесообразно рассматривать такое понятие как краеведческая деятельность. Оно имеет особое смысловое значение в отличие от традиционного школьного краеведения. Наша позиция определяется тем, что в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) ученик должен быть включен в различные виды самопреобразующей, социально-значимой деятельности, которые помогут становлению субъектной позиции ученика [6]. В такой работе важно предоставить младшему школьнику возможность осуществления активной краеведческой деятельности, в которой он будет выступать субъектом образовательной деятельности. Однако анализ теоретических исследований проблемы, массовый педагогический опыт работы в школе показывает, что слабо представлен опыт такой деятельности с младшими школьниками.

В связи с этим *цель статьи* заключается в определении сущности понятия «краеведческая деятельность» в аспекте деятельности ученика и возможностей ее использования для формирования ценностного отношения к природе. Основное внимание будет уделено представлению практических способов организации деятельности младших школьников, позволяющих ученикам проявить ценностное отношение к природе.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. Анализ понятий «деятельность» и «краеведение» позволяет рассматривать краеведческую деятельность в соответствии с особенностями младшего школьного возраста. Она предполагает активное взаимодействие младшего школьника с объектами окружающей природной среды родного края, в ходе которого личность изменяет и преобразует окружающую природную и социальную действительность, а также осуществляется преобразование самого субъекта деятельности. В контексте взглядов на личность в аспекте развития ее субъектной позиции к такому преобразованию относим освоение окружающей действительности, которое выражается в формировании теоретических знаний о природе родного края, понимании ценности природы, ее влияния на развитие духовного и материального мира общества, практических умений по сохранению и улучшению окружающей среды родного края. При этом субъект (младший школьник) удовлетворяет не только познавательные потребности, но и потребность к активным действиям, что способствует формированию активной жизненной позиции ученика в процессе знакомства с природой родного края в исследовательской, экологической и природоохранной деятельности, осуществляемых в рамках краеведческой деятельности.

Особенностью краеведческой деятельности младших школьников является ее практическая направленность, которая обеспечивает успешное взаимодействие детей с природной и социальной средой, формирование не только практических умений, навыков, но и качества личности. По мнению О.Н. Матвеевой и И.Л. Беккер комплексный характер краеведческой деятельности позволяет младшим школьникам включаться в различные виды деятельности в соответствии с индивидуальными способностями и интересами, обеспечивая целостное, эмоционально-чувственное познание мира; нравственно-эстетический характер краеведческой деятельности позволяет сформировать ценностно-смысловую и нравственно-эстетическую сферы личности младших школьников. Этому способствует система традиций, целенаправленный поиск красоты в природе [18]. По нашему мнению особая ценность краеведческой деятельности заключается в том, что она составляет основу для раз-

вия потребностей в получении знаний о природе, в эмоциональном переживании процесса общения с природой, что способствует формированию эмоциональной отзывчивости к природе и взаимодействию человека с природными объектами в соответствии с нормами экологически сообразного поведения.

Также использование краеведческой деятельности позволяет достигать всех трех уровней воспитательных результатов ценностного отношения к природе. На первом уровне (когнитивный компонент) формируется познавательная активность младших школьников, способность к эмоционально окрашенному, целостному освоению окружающей действительности, которое осуществляется на основе изучения школьниками природных объектов родного края (флоре и фауне, экологических проблемах, способах охраны и др.). На втором уровне (эмоционально-ценностный компонент) в процессе краеведческой деятельности происходит понимание и принятие учениками природы как ценности, формирование нравственных качеств (любовь и бережное отношение к природе родного края, отзывчивость, ответственность за свои поступки), способности к оценке, к эстетическому восприятию и переживанию за окружающий мир природы. Это является основой формирования чувственно-эмоциональной сферы личности. На третьем уровне (деятельностный компонент) младшие школьники приобретают опыт помощи объектам природы родного края, осваивают практические умения проведения работы по охране природы, пропаганде защиты окружающей среды в социальной среде школы. Именно на этом уровне в краеведческой деятельности формируются субъектные качества личности, обеспечивающие овладение умениями охраны природы родного края, решения экологических проблем.

Однако необходимо учитывать, что для эффективности работы необходимо проектировать и специально создавать условия организации деятельности учеников. К таким условиям относим следующие: 1) стимулировать потребности младших школьников к познанию природы родного края и ближайшего природного окружения; 2) обеспечить развитие всех компонентов ценностного отношения к природе (когнитивного, эмоционально-ценностного, деятельностного) на основе организации изучения младшими школьниками природных объектов родного края, стимулирования чувственно-эмоциональной сферы ребенка и расширения личностного опыта помощи объектам природы родного края; 3) создавать личностно ориентированные ситуации, включающие оценку и выбор способа поведения при взаимодействии с объектами природы и предполагающие наличие возможности для выражения учениками собственного ценностного отношения к природе в ходе диалогического общения об экологических проблемах природной среды родного края; 4) организовать взаимодействие младших школьников с природой родного края, способствующее самоопределению и смыслообразованию ценностного отношения к природе.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ г. Иркутска СОШ № 15 (ученики 4 класса, педагог О.В. Ломакина). В ходе работы была подобрана и использована система продуктивных форм и методов работы: поиск сведений о природе родного края, экологические игры, экологические практикумы, личностно ориентированные ситуации, анализ жизненных ситуаций, ситуации экологического оценивания, диалогическое общение об экологических проблемах окружающей природной среды, диалоговое общение с природой, дискуссии, написание сказок, рассказов, проекты, экологические акции и др.

Например, для формирования познавательного интереса к миру природы на занятиях были созданы ситуации, в которых ученики выступали в роли лесничего. «Лесничий» рассказывал интересные факты о жизни растений, животных Иркутской области, об экологиче-

ских проблемах, задавал ученикам заранее подготовленные вопросы о природном мире. Ученики затрундялись с ответом, что способствовало организации поисковой деятельности в научно-познавательной литературе, энциклопедиях, детском литературно-художественном журнале «Сибирячок», произведениях К.Г. Паустовского, В.В. Бианки, М. Сергеева о природе. После знакомства с литературными произведениями ученики искали научные подтверждения об особенностях поведения героев произведений и их взаимоотношений в природе с другими обитателями.

Для усиления эмоционального восприятия красоты природы родного края был использован прием «Художественная выставка» (отобраны произведения живописи А. Дюрера «Травы», И. Грабаря «Рябинка» и др., в которых художники изображали родную природу). Дети обсуждали взгляды художников на природу, высказывали свои впечатления от рассматривания картин, сопоставляли их с теми образами, которые они наблюдали. Дети созданы ситуации, которые способствовали появлению у школьников желания непосредственного общения с природой: березами, рябинами, сиренью, луговыми травами и др. Так при рассматривании картины И. Грабаря «Рябинка» были задействованы все органы чувств ребенка. Дети совершали «вхождение» в яркий образ картины, они испытывали потребность в тактильном контакте с природными объектами. Для ее удовлетворения проведена экскурсия в парк, где ребята наблюдали рябину (они трогали ее, любовались красотой). Используя прием «Минута тишины», мы предоставили ученикам возможность побыть «наедине» с рябинкой. После этого было организовано общение с детьми на основе восприятия природы родного края как ценности. Ребята выражали чувство гордости за ее красоту, эстетические чувства от общения с ней. Эмоционально-чувственное отношение к объектам природы способствовало появлению потребности к организации деятельности по охране природы.

Такая деятельность была организована при выполнении акций «Сохрани родную природу!» (оформление предупредительных охранных знаков), «Сохраним первоцвет Сибири» (создание книжки-раскладушки «Первоцветы Сибири», листовки «Сохрани первоцветы»). Участие учеников в акциях способствовало их самоопределению (развитие «Я-концепции» личности, осознание своей позиции по отношению к природе) и смыслообразованию (определение личного смысла взаимодействия с миром природы, осуществления краеведческой деятельности), что имеет важную роль в развитии ценностно-смысловой сферы младшего школьника, активной позиции по отношению к природе родного края [19]. Именно на этой основе формируется ориентация на рассмотрение природы как ценности, и личность проявляет активность в деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Отмечаем, что дети с желанием участвовали в краеведческой деятельности. На начальном и заключительном этапах были проведены методики «Природа» (опросник), «Охранная грамота природы» (С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев), вербальная ассоциативная методика диагностики экологических установок личности «ЭЗОП» (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо), анкета «Мое отношение к природе» (В.А. Самкова, А.С. Прутченков), «Лес благодарит и сердится» (В.Л. Юрий), метод наблюдения (выявление готовности к эколого-ориентированным поступкам и потребности к их совершению, участие в природоохранных мероприятиях). Анализ результатов показал положительную динамику: увеличение высокого уровня сформированности ценностного отношения к природе у младших школьников на 19% (было 23%, стало 42%), уменьшение базового уровня на 8% (было 45%, стало 37%), низкого уровня – на 11% (было 32%, стало 21%). Ученики показали знания о флоре и фауне Иркутской области, повысилась

осознание природы как ценности, они стали эмоциональнее откликаться на взаимодействие с природными объектами, получили опыт взаимодействия с объектами природы и участия в природоохранных мероприятиях. Отметим, что при включении школьников в краеведческую деятельность необходима особая позиция педагога. Ее специфика заключается в организации продуктивных взаимодействий младших школьников с объектами природы, в которых ученик включен в активное изучение природы родного края, традиций коренных народов, связанных с природным миром.

Поведение младших школьников зависит от окружающей их социальной среды. Поэтому перспективным направлением работы рассматриваем дальнейшую разработку продуктивных форм сотрудничества семьи и школы в краеведческой деятельности, позволяющих школьнику проявить себя как носителя активности, освоить способы действий в окружающем пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Экологическая доктрина Российской Федерации: одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31.08.2002 г. № 1225-р [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/document> (дата обращения: 12.01.2018).

2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / под ред. А.М. Кондакова, А.Я. Данилюк, В.А. Тишкова. М.: Просвещение, 2014. 24 с. (Стандарты второго поколения).

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / Ред. Д.И. Фельдштейн ; Рос. акад. образования (РАО), Моск. психолого-соц. ин-т (МПСИ). – 3-е изд. – М.: Изд-во МПСИ, 2001. – 352 с.

4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 184 с.

5. Калинина Л.В., Скоморохова М.И. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников : монография. – изд. 2-е, испр. и доп. – Иркутск: Изд-во ФГБОУ ВПО «ВСГАО», 2014. – 217 с. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / под ред. А.А. Казаковой. М.: Просвещение, 2016. 53 с. (Стандарты второго поколения).

6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2012. 223 с. (Стандарты второго поколения).

7. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45–54.

8. Мясичев В.Н. Психология отношений / под редакцией А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «Модэк», 1995. 356 с.

9. Гелетканич И.Н. Формирование ценностного отношения к познанию природы у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Елец, 2011. 227 с.

10. Иванова М.М. Формирование ценностного отношения к природе средствами искусства у младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Череповец, 2003. 229 с.

11. Лазаренко Е.Н. Формирование у младших школьников ценностного отношения к природе в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Волгоград, 2009. 199 с.

12. Позигун Ю.А. Развитие ценностного отношения учащихся к природе в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2009. 175 с.

13. Симонова Л.Б. Воспитание ценностного отношения к природе у младших школьников на основе календарно-обрядовых праздников : дис. ... канд. пед. наук :

13.00.01. – Волгоград, 2006. 230 с.

14. Тайчинов М.М. Формирование ценностного отношения учащихся к природе в процессе учебно-созидательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2012. 180 с.

15. Федорова О.А. Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников на основе проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Саратов, 2014. 219 с.

16. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор. – М.: Просвещение, 2010. 223 с. (Стандарты второго поколения).

17. Матвеева О.Н., Беккер И.Л. Модель социализации младших школьников в процессе педагогически организованной туристско-краеведческой деятельности // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2011. № 24. С. 726-730.

18. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

Статья поступила в редакцию 30.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ НА ЗАНЯТИЯХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СО СТУДЕНТАМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

© 2018

Карева Галина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Брянский государственный технический университет
(241035, Россия, Брянск, бульвар 50-лет Октября, 7, e-mail: kareva.galya@mail.ru)
Сбитный Сергей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Физическое воспитание»
Брянский государственный инженерно-технологический университет
(241035, Россия, Брянск, пр-т Ст. Димитрова, 3, e-mail: Sbitniy2010@yandex.ru)

Аннотация. Принимая во внимание современные тенденции отечественной образовательной политики, касающейся полноценного учета возможностей лиц, имеющих различные формы и степень ограничений в состоянии здоровья, основной задачей физического воспитания в вузе становится разработка новых и эффективное использование имеющихся методических средств и приемов при реализации потенциала адаптивной физической культуры в рамках освоения образовательных программ учреждений высшего образования. На этапе студенчества, также, как и в рамках школьного образования, данная проблема сохраняет свою актуальность. Это происходит в связи с тем, что студенческий возраст как период, который еще сохраняет некоторую так называемую «пластичность» в воспитательно-образовательных целях и является наиболее сознательно организованным периодом жизнедеятельности студентов, достаточно тесно связан с повышенной мотивацией к здоровому образу жизни, приобретением к нему, формированием более осознанной ответственности к своему здоровью и увеличению его количественных показателей. В статье рассматривается специфика отклонений в функциональном состоянии лиц с ограниченными возможностями здоровья, которым рекомендованы занятия адаптивной физической культурой. Автором приведена классификация отклонений в состоянии здоровья, а также приведены приемы адаптивной физической культуры, имеющие коррекционную, восстановительную, развивающую и сохраняющую обеспечивающую направленность.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, студенты, методические приемы, отклонения в состоянии здоровья, ограничения в состоянии здоровья, двигательные функции.

ANALYSIS OF METHODOLOGICAL RECEPTIONS USED AT ACTIVITIES OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE WITH STUDENTS HAVING LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

© 2018

Kareva Galina Vyacheslavovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
Bryansk State Technical University
(241035, Russia, Bryansk, boulevard 50 years of October, 7, e-mail: kareva.galya@mail.ru)
Sbitniy Sergey Nikolaevich, candidate of pedagogical sciences, assistant professor,
Head of the department «Physical education»
Bryansk State Engineering and Technology University
(241035, Russia, Bryansk, Prospect St. Dimitrova, 3, e-mail: Sbitniy2010@yandex.ru)

Abstract. Taking into account the current trends in the national educational policy concerning the full consideration of the capabilities of people with various forms and the degree of limitations in health, the main task of physical education at the university is the development of new and effective use of available tools and techniques in realizing the potential of adaptive physical culture in the framework of the development of educational programs of institutions of higher education. At the stage of students, as well as in the framework of school education, this problem remains relevant. This is due to the fact that the student age as a period that still retains some so-called “plasticity” in educational and educational purposes and is the most consciously organized period of the life activity of students is closely related to increased motivation for a healthy lifestyle, the formation of a more conscious responsibility to their health and increase its quantitative indicators. The article deals with the specifics of deviations in the functional state of persons with disabilities, which are recommended to engage in adaptive physical training. The author cites the classification of deviations in the state of health, as well as the methods of adaptive physical training, which have corrective, restorative, developing and safety providing orientation.

Keywords: adaptive physical culture, students, methodical methods, deviations in the state of health, limitations in the state of health, motor functions.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Специфика соматических заболеваний, которая рассматривается как прерогатива определения студента в группу, занятия в которой строятся, исходя из принципов и направленности адаптивной физической культуры, проявляется в различных психофизиологических, сенсорных, двигательных нарушениях различной степени, вызывающих вторичные отклонения в состоянии здоровья студентов, чем определяют уровень и сохранность функциональных возможностей занимающихся. Уровень здоровья, его качественные и количественные характеристики, соответственно, лимитируют двигательную активность студентов и становятся своеобразным предписанием индивидуально-, а также дифференцированно-ориентированных подходов при использовании методических средств и приемов с целью профилактического, коррекционного или компенсаторного воздействия в процессе обучения в рамках занятий адаптивной физической культурой. Это предвосхищает анализ существующей классификации, позволяющей идентифицировать при-

емы и средства адаптивной физической культуры с тем или иным соматическим заболеванием, которые наблюдаются у обучающихся [1].

Анализ исследований и формулирование целей статьи. Так, в практике преподавания адаптивной физической культуры для студентов с различными отклонениями в состоянии здоровья на уровне соматических проявлений, выделяют следующие методики, каждая из которых имеет свои специфические средства и приемы воздействия для решения оздоровительных, коррекционного или компенсаторного воздействия, ориентированное на формирование компетенций, предусмотренных соответствующей дисциплиной:

-методика адаптивной физической культуры для лиц с нарушениями зрения, предусматривающая специфику зрительных дисфункций у студентов и предполагающая методы и приемы обучения и коррекции, включая использование и развитие сохраненных анализаторов; помимо этого, методика предполагает учет особенностей регулирования физической, психофизической и психофизиологической нагрузки студентов;

-методика адаптивной физической культуры для лиц, имеющих нарушения слуха, которая, в свою очередь, подразумевает учет взаимосвязи вестибулярного и слухового анализаторов при использовании методов и средств адаптивной физической культуры, а также коррекцию двигательных нарушений, опосредованных нарушениями работы слухового анализатора; методика также распределяет компенсаторное воздействие посредством развития сохранных анализаторов и компенсаторных механизмов оздоровительными средствами физического воспитания;

-методика адаптивной физической культуры для лиц, имеющих с неярко выраженными признаками общего недоразвития и легкой степенью умственной отсталостью, которая подразумевает коррекцию нарушений с помощью специально подобранных коррекционно-развивающих средств, а также дополнительного физкультурно-спортивного образования студенческой молодежи;

-методика адаптивной физической культуры при поражении спинного мозга, направленная на оценку неврологического и адаптационного статуса и использовании методов двигательной реабилитации с включением дополнительных технических методов;

-методика адаптивной физической культуры при врожденных аномалиях развития и после ампутации конечностей, имеющая свои методические особенности во всех видах физических упражнений, подвижных и спортивных играх;

-методика адаптивной физической культуры в образовательных учреждениях профессионального образования для студентов, отнесенных к подгруппе и специальной медицинским группам (но не имеющих врожденные пороки физического развития и травмы, усугубляющие физический статус), имеющих низкий уровень развития физических качеств по причине систематического освобождения от занятий физической культурой ранее; к данной группе студентов относят лиц, имеющих хронические заболевания, среди которых достаточно распространены терапевтические, хирургические, неврологические, офтальмологические; также к данной группе студентов, которым рекомендованы занятия дисциплинами, включающими методические средства и приемы адаптивной физической культуры (например, «Элективные курсы по физической культуре (адаптационная) в вузе) относят студентов с заболеваемостью по таким нозологическим формам, как ожирение, миопия, плоскостопие, нервно-психические расстройства и аллергические заболевания. Выделенные категории отклонений в состоянии здоровья обучающихся определил цель нашего исследования. Посвященного анализу методических приемов в работе со студентами в рамках адаптивной физической культуры [2; 3, с. 114; 4].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов
В процессе физкультурно-оздоровительной и адаптационной деятельности с данными категориями лиц используются практически все методы обучения. Однако, каждый из них характеризуется своим специфическим набором средств и методических приемов, характерных именно для данной группы отклонений в состоянии здоровья. Так, например, рассматривая категорию студентов, имеющих отклонения в работе зрительного анализатора используют приемы, варьирующиеся в зависимости от физических возможностей студента, запаса двигательных умений и навыков, а также пространственной ориентировки и умения эффективно пользоваться остаточным зрением. Как пример использования специфических приемов можно рассмотреть их особенность в рамках метода практических упражнений:

-более многократное повторение изучаемого движения (в сравнении с нормально видящими) для закрепления умения и формирования необходимого навыка;

-выполнение упражнения по частям с обеспечением

комфортности, безопасности и надежности страховки для занимающегося;

-выполнение упражнений или игровых элементов в облегченных условиях (легкие гантели, низкая горка, наличие опоры, ограждение площадки и т.п.);

-использование упражнений или игровых элементов в парах для обеспечения тактильного контакта;

-использование на занятиях звуковых ориентиров, которые сопровождают передвижение (здесь также могут быть использованы осязательные или обонятельные ориентиры: компенсаторное использование сохранных анализаторов);

-использование методических приемов, направленных на дифференциацию тактильных ощущений, а также имитационных (подражательных) упражнений или эффекта «лидера» (например, шаги которого слышны впереди и пр.).

Необходимо помнить, что у слабовидящих студентов затруднены возможности соотнесения реального образа предмета или явления с их представлениями. В связи с этим такие приемы как упражнения-имитации будут способствовать развитию правильного восприятия окружающей реальности [5].

Так как компенсаторное восприятие у лиц с нарушениями зрения идет с помощью слухового анализатора и осязания, они должны слышать и ощущать то, о чем говорит педагог с целью создания реального образа и признаков, его определяющих. При выполнении упражнений или элементов для данной категории студентов важны тактильные ощущения. Они будут выступать ориентирами для развития зрительного восприятия образа.

Подготовительная работа в области использования средств адаптивной физической культуры будет направлена на развитие сравнительного восприятия образа и действия, что обеспечит создание благоприятных условий для идентификации образа, действия или признака в сознании и представлениях таких студентов.

Анализируя методические приемы, используемые для категории студентов с нарушениями слуха, необходимо отметить, что компенсаторное восприятие в данном случае идет с помощью зрительного анализатора, в связи с чем студенты должны видеть то, что им предстоит выполнять, то есть необходима специфическая словесно-наглядная инструкция, при которой занимающиеся должны хорошо видеть движения губ, мимику и жесты преподавателя. При выполнении, например, игровых элементов необходимо повторение вслух речевых ориентиров.

Необходимо также отметить, что в процессе использования средств адаптивной физической культуры со студентами данной категории часто применяют методические приемы коррекции и развития координационных способностей с помощью скоростно-силовых упражнений, а также коррекции вестибулярной функции и равновесия. Это является важным в связи с тем, чтобы помочь таким лицам преодолевать чувство страха в процессе движения, совершенствовать умение дифференцировать усилие и расстояние, а также глазомер и чувство ритма (пространственные и ритмические параметры).

Так, среди наиболее часто используемых приемов в работе со студентами, имеющими отклонения в работе слухового анализатора, можно выделить такие как:

-приемы коррекции и развития с помощью скоростно-силовых упражнений: прыжковые элементы через различные предметы, расположенные на одинаковом и разном расстоянии; многоскоки (для достижения чувства ритма и согласованности движений рук и ног); прыжковые элементы на подкидном мостике или на батуте для преодоления чувства страха и развития способности к дифференциации пространственных параметров; и мн. др.;

-приемы коррекции и развития координационных способностей: спрыгивание с приземление в обозначен-

ное место; прыжковые элементы с доставанием подвешенного предмета и пр.

-беговые и имитационные упражнения в обычных и облегченных условиях: из различных исходных положений с проговариванием исходной позиции; беговые упражнения по кругу с изменением диаметра дистанции по ориентиру; передвижением на лыжах по ковровому покрытию (то же самое на коньках) и мн. др.;

-приемы коррекции функции вестибулярного аппарата: прием резкой остановки, вращения вокруг шеста или каната, кувырки и прыжки вокруг своей оси и пр. [6].

Достаточно хороший эффект для лиц с нарушениями слуха имеют подвижные и спортивные игры с заданной сюжетной основой или профессионально ориентированной ситуацией (например, «запрыгивание на движущийся конвейер» и т.д.).

Приемы профилактической и оздоровительной деятельности для лиц, имеющих признаки общего недоразвития и умственной отсталости исходят из специфики задач адаптивной физической культуры для данной категории лиц. Основная классификация методических приемов основана на их следующих особенностях:

-приемы, направленные на согласованные движения рук и ног;

-приемы, направленные на согласованность движения и дыхания;

-приемы, направленные на компенсацию утраченных или нарушенных двигательных функций;

-приемы профилактики соматических нарушений (осанки, плоскостопия, речевого дыхания и т.д.);

-приемы развития и коррекции психических и сенсорноперцептивных способностей (дифференцировка сигналов, зрительная и слуховая память и внимание и пр.).

Помимо данных групп методических приемов в работе со студентами данной категории используют методические средства и приемы, направленные на укрепление всех систем организма.

Особую группу методов, средств и приемов составляют те, которые используются в работе с лицами, имеющими поражения спинного мозга. Как правило, среди студентов, достаточно редко встречаются подобные обучающиеся, но тем не менее, необходимо знать, что методические приемы адаптивной физической культуры в работе с ними делятся на традиционные (пассивные и активные движения конечностей, приемы активных упражнений для сохраненных групп мышц и пр.), дополнительные технические приемы (с использованием различного оборудования) и приемы тренажерных методов воздействия (подвесные системы для обеспечения принятия различных поз, локомоторной активности и пр.) [7; 8].

Для групп лиц, имеющих врожденные аномалии или перенесших ампутацию конечностей, существуют свои определенные задачи при занятиях адаптивной физической культурой, которые направлены на использование таких средств и приемов как:

-приемы формирования фонда двигательных умений с уменьшением выраженности или предупреждения прогрессирования дальнейших деформаций;

-специальные приемы для подготовки конечностей к протезированию;

-коррекционные, профилактические, восстановительные средства и приемы, учитывающие основные локомоции (ходьба, бег, лазание, ползание, передвижения с помощью спортивного инвентаря и т.д.) [9].

Для групп студентов, определенных по результатам медицинских комиссий как тех (не имеющих ярко выраженных отклонений в состоянии здоровья и аномалий развития), для которых рекомендованы занятия адаптивной физической культурой или рамками дисциплины «Элективные курсы по физической культуре (адаптационная)» используются те же средства и мето-

ды физического развития и профилактики нарушений здоровья, что и со студентами основных групп. Однако, требования к достижению уровня сформированности физических качеств, определенных двигательных способностей для них существенно снижены и отражены в фондах оценочных средств.

Выводы исследования. Таким образом, подводя итоги статьи, можем еще раз отметить, что потенциал адаптивной физической культуры является достаточно мощным средством сохранения и преумножения здоровья студентов. Разнообразие средств и приемов, направленных на поддержание и совершенствование двигательных функций лиц с отклонениями в состоянии здоровья студентов способствует эффективному решению реабилитационных, коррекционных, профилактических и обеспечивающих сохранность функций, а также преумножение здоровья задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антонова, И. В. Адаптивная физическая культура и спорт как одно из средств реабилитации и социализации студентов с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / И. В. Антонова. – 2017. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-ipedagogika/library/2017/05/12/adaptiv>

2. Ечевская, О. В. Адаптивное физическое воспитание студентов специальной медицинской группы (на примере педагогического колледжа) / О. В. Ечевская, Г. И. Дерябина // Вестник ТГУ. – 2011. – №9. – С. 90-94.

3. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие под ред. Л. В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2003. – 464 с.

4. Чудная, Р. В. Адаптивное физическое воспитание / Р. В. Чудная. – К.: Наукова думка, 2000. – 360 с.

5. Шапкова, Л. В. Характеристика субъекта педагогической деятельности в адаптивной физической культуре / Л. В. Шапкова // Адаптивная физическая культура. – 2002. – № 1. – С. 16-20.

6. Карпов, В. Ю. Проектирование содержания и методики учебных занятий по физическому воспитанию коррекционной направленности со студентами специальных медицинских групп / В. Ю. Карпов, Ю. И. Сапожникова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2008. – №8. – С.41-44.

7. Мараховская, О. В. Специфика занятий лыжной подготовкой с применением игрового метода для лиц с отклонением в состоянии здоровья / О. В. Мараховская // Омский научный вестник. – 2014. – №5 (132). – С.162-165.

8. Межман, И. Ф. Актуальные вопросы адаптивной физической культуры / И. Ф. Межман, Н. В. Ухина // Молодой ученый. – 2015. – №18. – С. 427-429.

9. Хомутов, Г. А. Адаптивная физическая культура в профессиональной подготовке студентов высшего учебного заведения: Дисс...канд. пед. наук / Г. А. Хомутов. – Санкт-Петербург, 1999. – 231 с.

Статья поступила в редакцию 01.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.147

ТЕКСТ ИНСТРУКЦИИ В ПРАКТИКЕ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА

© 2018

Киндеркнехт Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры «Иностранные языки, лингвистика и перевод»
Раскопина Лариса Павловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Иностранные языки, лингвистика и перевод»

*Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(614990, Россия, Пермь, Комсомольский проспект, 29, e-mail: lraskopina@mail.ru)*

Аннотация. Статья посвящена дидактическому преломлению теории инструктирующих текстов в практике обучения студентов письменному переводу с иностранного языка. В Пермском национальном исследовательском политехническом университете анализ и перевод текстов инструкции – необходимый модуль в программе дисциплины «Письменный перевод» на переводческом отделении гуманитарного факультета. Программой предусматривается изучение специфики иноязычных и русскоязычных текстов инструкций, формирование умений анализа различных инструктирующих текстов, адекватного смыслового восприятия текста инструкции, создания в другом языке коммуникативно равнозначного текста и формирование навыков оформления текста перевода. На кафедре иностранных языков, лингвистики и перевода сложилась определенная практика работы с текстом инструкции на занятиях по письменному переводу. В статье дается обзор теоретических положений, на которые опираются в своей работе преподаватели кафедры, а также обобщается опыт обучения переводу текстов инструкции. Описываются три основных этапа письменного перевода применительно к переводу текста инструкции: предпереводческий анализ текста, переложение текста инструкции с иностранного языка на русский язык, постпереводческое редактирование. Рассматриваются формы и методы аудиторной работы, описываются примеры упражнений к каждому из этапов письменного перевода инструкции.

Ключевые слова: текст инструкции, письменный перевод, обучение переводу, теория, практика, сопоставление, анализ, редактирование.

TEXT OF SERVICE INSTRUCTION IN THE WRITTEN TRANSLATION PRACTICE

© 2018

Kinderkneht Anna Sergeevna, candidate of philological sciences, docent,
associate professor of the department «Foreign languages, linguistics and translation»
Raskopina Larisa Pavlovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department «Foreign languages, linguistics and translation»
Perm National Research Polytechnic University

(614990, Russia, Perm, Komsomolsky av., 29, e-mail: lraskopina@mail.ru)

Abstract. Didactic aspect of the theory of instructing texts in the process of training students in written translation from the foreign language has been considered in this article. Text analysis and translation of service instructions is the required module of the “Written Translation” curriculum at the department of translation (Faculty of Humanities) in Perm National Research Polytechnic University. This curriculum is provided for learning special features of foreign and Russian service instructions’ texts, forming skills of analysis of different instructing texts, appropriate semantic perception of the text of instruction, making communicatively equivalent text in the language of translation and forming ability to design translated text. Definite experience of work with the texts of service instructions has been developed by the department of foreign languages at lessons of written translation. Review of theoretical aspects which are based on by the teachers of the department in their work has been given in the article. The experience of teaching translation of service instructions has been generalized as well. Three main stages of written translation with reference to the text of instruction are described in the article, namely pre-translation text analysis, translation of the text of instruction from the foreign language into Russian, after-translation editing. Forms and methods of classes have been considered, examples of exercises at each step of translating instruction have been described.

Keywords: text of service instruction, written translation, translation teaching, theory, practice, comparison, analysis, editing.

Письменный перевод – один из важных аспектов в профессиональной подготовке переводчиков на гуманитарном факультете Пермского национального исследовательского политехнического университета. Содержание дисциплины «Письменный перевод» предполагает изучение специфики текстов разных жанров для дальнейшего их перевода и интерпретации. Актуальность включения текста инструкции в курс письменного перевода обусловлена широкой распространенностью инструктирующих текстов как в быденной и профессиональной жизни, так и в переводческой практике. «Инструктирующие, управляющие тексты, руководства, рекомендации, рецепты, советы и предписания – едва ли не самые распространенные тексты в практике перевода, поскольку регламентация отношений в современном обществе осуществляется посредством разного рода текстов, объясняющих, направляющих и предписывающих, предлагающих алгоритмы действий, что-либо гарантирующих или же предупреждающих о возможных последствиях нерегламентированного поведения» [1, с. 194-195].

На занятиях мы считаем важным дать общее представление об особенностях жанра инструкции. Студенты должны знать о двунаправленности текста инструкции

(официальность текста / неофициальность обстановки использования [2, с. 96-98]), двойном предназначении инструкции (сообщить информацию и предписать действия [3, с. 105]), о стандартных способах изложения информации (клише, стереотипные императивные конструкции и синтаксические структуры). Необходимо уметь соотносить лексику инструкции с определенной профессиональной сферой, «учитывать национальную специфику в языковом оформлении текста инструкции и смежность инструкции с другими жанрами текста: юридическим, газетно-журнальным, рекламным и пр.» [4, с. 99].

Несмотря на то, что в теоретическом ознакомлении мы рассматриваем некий инвариант инструкции с особенностями его представления в той или иной лингвокультуре [4, с. 97], мы все же признаем полидискурсивность текста инструкции [5; 6] и существование различных видов инструкции в зависимости от меры переводимости и информационной насыщенности [3, с. 105-108], от назначения и сферы употребления [7, с. 176-177], от ситуативной обусловленности потребности в инструктировании [8], а также от коммуникативно-прагматических, социолингвистических и собственно языковых признаков, противопоставляющих жанровые

разновидности инструктирующих текстов [9]. В аудиторной практике мы идентифицируем следующие виды инструкций: инструкции по пользованию товарами промышленного производства, руководства по эксплуатации технических средств, ведомственные инструкции, должностные инструкции, аннотации к медикаментам, публичные инструктивные тексты, полезные советы, кулинарные рецепты, предписывающие фрагменты учебных текстов [10].

На кафедре иностранных языков, лингвистики и перевода уже давно ведется поиск эффективного дидактического преломления теории инструктирующих текстов. В рабочей программе дисциплины «Письменный перевод» тема «Письменный перевод потребительских инструкций» находится в разделе 2 модуля 1 «Письменный перевод информационно-терминологических и предписывающих текстов». Целью работы над данной темой является формирование умений производить отбор релевантных справочных ресурсов и компенсировать недостаток фоновых знаний, а также оформлять текст перевода таким образом, чтобы перевод был коммуникативно равноценен оригиналу. Студенты должны овладеть техникой поиска и лингвистической обработки параллельных текстов и навыками определения оптимального переводческого решения.

За последнее десятилетие на кафедре иностранных языков, лингвистики и перевода сложилась определенная практика обучения переводу текстов инструкции. Накоплен багаж инструктирующих текстов, сформированы принципы ведения тетрадей переводческих соответствий, издано учебное пособие, в котором даются материалы для сопоставления, перевода и редактирования различных текстов инструкции на русском и французском языках, а также упражнения на выявление переводческих соответствий, поиск вариантов перевода, исправление ошибок переводчика и ошибок машинного перевода [11], разрабатываются стратегии и тактики перевода технического текста, ориентированные на разные пары языков [12]. Кроме того, на кафедре ведется работа по эффективному использованию в переводе информационно-компьютерных технологий.

При работе над текстом инструкции мы придерживаемся общепринятых этапов письменного перевода. Это проведение предпереводческого анализа текста, собственно переложение исходного текста с языка оригинала на язык перевода и постпереводческое редактирование.

Предпереводческий анализ текста. Содержание этапа предпереводческого анализа достаточно полно раскрыто в исследовании Е.Ю. Мощанской и А.С. Киндеркнехт, посвященного дискурсивной и жанровой специфике текста инструкции по эксплуатации технического прибора [5]. Данный этап независимо от вида переводимой инструкции необходимо начинать с уточнения переводческого заказа и специфики целевой группы потребителей перевода. Эти обе позиции во многом определяют вид перевода, а именно, фрагментарный, аннотационный или полный письменный перевод. Например, если согласно переводческому заданию нужно предоставить информацию исключительно о гарантийных условиях технического прибора или противопоказаний к применению лекарственного препарата, работа начинается с самого общего анализа материала, поиска фрагментов, несущих требуемую информацию, без обращения к словарям. Необходимые для поиска ключевые слова-референты при первых учебных заданиях даются преподавателем, а позднее выводятся самими студентами.

Предпереводческий анализ при выполнении любого вида перевода сопровождается сопоставлением текста инструкции на иностранном языке с подобной инструкцией на русском языке. Прежде всего, проводится сравнение разделов инструкции и устанавливается, совпадают ли их количество, очередность в общей последователь-

ности, величина (объем). Обращение к словарям здесь достаточно ограниченное, при этом имеется хорошая возможность тренировки переводческой догадки и предвосхищения. Особо отмечаются разделы, которых нет в аналогичной инструкции на русском языке. С опорой на словари устанавливается их общее содержание, а, значит, роль в общем тексте и взаимосвязь с другими разделами.

Предпереводческий анализ предполагает также сравнительный функционально-стилистический анализ языковых средств в текстах инструкций на русском и иностранном языках. В первую очередь это, конечно, средства выражения императивности. Относительно каждой пары языков различна их вариативность и предпочтительность употребления, причем иногда последняя связана с видом инструкции. Вариативность императивных средств может быть прослежена в любом виде инструкции. Так, на примере пары языков «немецкий – русский» отчетливо видно, что немецкий язык располагает большим количеством таких средств и допускает в числе прочих – прежде всего, в инструкциях к лекарственным препаратам – использование так называемой «формы вежливости» (*die Höflichkeitsform*). Поэтому инструкции на немецком языке гораздо более персонифицированы, чем в русском и французском языках, так что даже в инструкции по эксплуатации технического прибора можно встретить обращение к потребителю через местоимение 3 лица множественного числа, например:

Warnung: In diesem Gerät sind keine vom Benutzer wartbaren Teile vorhanden. Niemals Abdeckungen entfernen, außer wenn Sie dafür qualifiziert sind.

На примере пары языков «французский – русский» также можно наблюдать специфику инструктивных предписаний в большинстве видов инструкций: более вежливому и, скорее, нейтральному отношению к реципиенту в инструкциях на французском языке соответствует директивность, безапелляционность, категоричность предписания в инструкциях на русском языке [13]. Одним из ярких проявлений обнаруженной закономерности в языке инструкции является использование инфинитивов во французском языке и формы повелительного наклонения глаголов в русском языке.

Как видим, предпереводческий анализ дает возможность выявить наиболее важные моменты содержания и стиля исходного текста и определиться с набором требующихся переводческих приемов. А наличие аналогичного текста на русском языке и источников справочной информации минимизируют количество погрешностей и ошибок на этапе собственно перевода инструкции на русский язык.

На этапе предпереводческого анализа текста инструкции мы предлагаем обращаться к реальным текстам в изучаемой паре языков. В ходе сопоставительного анализа текстов разных типов студенты могут обнаружить конвенциональные особенности инструктирующих текстов, а также найти готовые переводческие эквиваленты. Фиксация переводческих соответствий, узусальных для каждого типа текста, бытующих в официально признанных переводах инструкции, позволит накопить багаж соответствий – собственный глоссарий, к которому студенты могут обращаться в процессе работы над переводом.

Переложение текста инструкции с иностранного языка на русский язык. Данный этап предполагает осуществление последовательного ряда операций по переводу отдельных небольших отрезков текста. Таковыми традиционно считаются отрезки, обладающие синтаксической и смысловой самостоятельностью и, вместе с тем, не слишком объемные, не представляющие трудности для удержания в памяти. Как правило, это одна фраза – простое или сложное предложение умеренной длины [14]. Переводимое предложение подлежит анализу, выражению и начальному редактированию. Все три фазы осуществляются с учетом предпереводческого

анализа всего текста, а также с учетом контекста в виде предшествующих и последующих фраз. Особое значение придается анализу отдельного предложения-высказывания при переводе с немецкого языка. Это связано, во-первых, с тем, что в нем важную роль играют синтаксические конструкции, без идентификации которых во многих случаях эквивалентный перевод невозможен. Во-вторых, ряд конструкций, а именно, *sein / haben + zu Infinitiv*, *zu + Partizip I*, конструкции страдательного залога с модальным глаголом составляют ряд языковых средств, несущих императивность как характерную черту текста инструкции.

После фиксации использованных в тексте синтаксических конструкций происходит обсуждение способов их перевода на русский язык. Здесь важны два момента. Это предпочтительность употребления конструкции (если их больше, чем одна) в данном контексте и однородность в изложении разделов и всего текста инструкции, то есть выбор из имеющихся возможностей одного или двух сочетающихся вариантов формулировки, например, модального наречия с глаголом и неопределенной формы глагола (*необходимо очищать от накипи; отсоединить прибор от источника питания*).

Этап перевода в нашей практике нацелен на применение знаний и умений и на использование багажа переводческих соответствий, накопленного в ходе предыдущего этапа работы с текстами инструкции. Проведение общего анализа, установление языковых и стилистических особенностей текста инструкции на исходном и переводящем языке позволяют организовать работу над ее переводом следующим образом. Перевод разделов осуществляют разные рабочие группы по 2–3 человека. При последующей проверке наряду с контролем передачи содержания и оценкой стилистического соответствия имеется возможность проследить, выступают ли разделы, переведенные разными рабочими группами, единым текстовым массивом или требуется их согласование. Во втором случае происходит коллективное обсуждение окончательного варианта текста перевода.

Серьезным вопросом при переводе инструкции, прежде всего технической, является работа с терминологией. Если общетехнические термины, зафиксированные в двуязычных словарях, не создают никаких проблем, то узкоспециальные термины требуют использования всех возможных источников информации, начиная с изучения чертежа и заканчивая консультацией технического специалиста. Несомненно, большую помощь при переводе инструкции, например, к новой модели станка, оказывает имеющаяся переведенная инструкция предыдущей модели. Поэтому студентам рекомендуются активный поиск и использование информации интернет-сайтов предприятий-производителей.

При формулировании текста перевода большое значение имеет обращение к русскоязычной инструкции этого же вида. Потребитель, читающий инструкцию, переведенную с другого языка, должен иметь возможность быстро найти нужный раздел с важной для него информацией. Поэтому крайне важно, чтобы она была выражена привычными для него лексическими и синтаксическими средствами. Так, обычная для названия раздела немецкой медицинской инструкции форма в виде вопроса (*Wie ist Voltaren Dolo 12,5 mg einzunehmen?*) заменяется на ситуативное клише *Способ применения и дозы*.

Постпереводческое редактирование. Перевод каждого фрагмента текста инструкции проходит последующее редактирование. Организация работы по редактированию переводов осуществляется следующим образом. Сначала преподаватель, не раскрывая имен, разбирает ошибки в переводах студентов, обращая внимание на эрратологические закономерности, свойственные большинству студенческих переводов. Затем он указывает на встречающиеся погрешности и типичные ошибки, которых необходимо избегать, а именно: неправильный вы-

бор лексики (прежде всего при работе с терминологией), невнимательность к грамматике оригинала, несоблюдение норм письменной речи (применительно к текстам), несоблюдение конвенциональных норм текста инструкции и др. По нашим наблюдениям, в процессе аудиторной работы при редактировании уже одного – двух текстов рассматриваемого вида инструкции студенты могут увидеть неточности и смысловые ошибки, допускаемые в целом в переводах любых текстов инструкции [15]. После коллективной работы каждому студенту предлагается самостоятельно отредактировать перевод своего товарища по группе. Особое внимание студентов обращается здесь на конструктивную критику и поиск вариантов перевода, которые можно было бы предложить для редактируемого текста.

Каждый раз в процессе редактирования мы ориентируем студентов на необходимость обоснования замечаний по переводу, на анализ ошибки, нахождение путей ее исправления и поиск наиболее удачного варианта перевода. Весьма эффективны в практике работы с инструктирующими текстами упражнения на редактирование предложенных преподавателем фрагментов студенческих переводов с подчеркнутыми ошибками/недочетами, а также упражнения с фрагментами оригинала и множеством вариантов перевода для выявления и анализа переводческих ошибок.

Итак, программой дисциплины «Письменный перевод» предусмотрены тексты инструкции как весьма актуальные тексты в профессиональной переводческой деятельности. В ходе работы с иноязычными и русскоязычными инструкциями на занятиях по письменному переводу на родной язык преподаватели кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода выработали определенную методику, базирующуюся на современных теоретических исследованиях текстов данного жанра и основных положениях современного переводоведения. Практика письменного перевода текста инструкции в аудиторной и самостоятельной работе студентов направлена на формирование умений анализа инструктирующих текстов в разных лингвокультурах, умений адекватного смыслового восприятия текста инструкции, а также умений создания в родном языке коммуникативно равнозначного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Киндеркнехт А.С. Упражнения по переводу инструкции в практике письменного перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 2-1 (56). – Тамбов: ООО Изд-во «Грамота», 2016. – С. 194-197.
2. Карабань Н.А. Речевой жанр инструкции // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2008. – Т. 7. – № 5. – С. 96-98.
3. Алексеева И.С. Текст и перевод: вопросы теории. – М.: Междунар. отношения, 2008. – 184 с.
4. Киндеркнехт А.С. Текст инструкции в переводческом освещении // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4-3 (34). – С. 97-99.
5. Мощанская Е.Ю., Киндеркнехт А.С. Инструкция по эксплуатации как жанр директивного дискурса: предпереводческий анализ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 7-1 (25). – С. 134-137.
6. Киндеркнехт А.С. Инструктирование в политической коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 3-3 (45). – С. 85-88.
7. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие. – СПб.: Союз, 2001. – 288 с.
8. Рехтин Л.В. Речевой жанр инструкции: полевая организация: дис. ... канд. филол. наук. – Горно-Алтайск, 2005. – 192 с.
9. Лобанов И.Б. Принципы построения инструктирующего текста в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2003. – 23 с.
10. Глаголев Я.Б., Киндеркнехт А.С. Актуальность

идентификации видов инструктирующего текста для переводчиков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 1-2 (31). – С. 54-56.

11. Киндеркнехт А.С., Глаголев Я.Б. Инструкция: практика перевода (французский язык). – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2015. – 66 с.

12. Кушнина Л.В., Раскопина Л.П. Трудности технического перевода: шаги по преодолению: учеб. пособие. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2016. – 72 с.

13. Киндеркнехт А.С. О категоричности фрагментов инструктирующего текста в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6-2 (60). – С. 83-85.

14. Архипов А.Ф. Письменный перевод с немецкого языка на русский язык: учебное пособие. – М.: Книжный дом Университет, 2008. – 336 с.

15. Киндеркнехт А.С. Ошибки и неточности перевода потребительской инструкции (французский язык) // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 1. – С. 8-15.

Статья поступила в редакцию 27.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.531.2

РАЗРАБОТКА СРЕДСТВ МОНИТОРИНГА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИКЕ В КОНТЕКСТЕ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

© 2018

Клещева Нелли Александровна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей и экспериментальной физики

Шилова Екатерина Сергеевна, старший преподаватель
кафедры общей и экспериментальной физики

Дальневосточный федеральный университет

(690950, Россия, Владивосток, улица Суханова, 8, e-mail: november1307@mail.ru)

Аннотация. Значимость курса физики для подготовки высококвалифицированных инженеров не вызывает никаких сомнений. В тоже время в системе технического бакалавриата наблюдается неуклонная тенденция к снижению общей трудоемкости дисциплины «Физика» в структуре профессиональной подготовки. В комплекс педагогических инноваций, направленных на «смягчение» негативных проявлений этой тенденции следует включать разработку эффективных средств контроля знаний студентов, поддерживаемых современными информационными технологиями. В статье представлен опыт разработки автоматизированной системы тестирования (АСТ), представляющей собой систему комплексного мониторинга учебного процесса в структуре предметной подготовки по физике. Принципиальной особенностью предлагаемой системы, отличающей ее от имеющихся аналогов, выступает методология ее проектирования, основанная на идеях объектно-ориентированного подхода. Инструментальными средствами проектирования были выбраны CASE-технологии и используемый в них унифицированный язык моделирования (UML). В нотации данного языка общее представление о проектируемой информационной системе строится на основании комплекса разрабатываемых диаграмм, визуально понятных всей команде разработчиков независимо от их профессиональной принадлежности. В статье представлены основные понятия объектно-ориентированного подхода, основные виды UML-диаграмм, позволяющие визуализировать все этапы проектирования АСТ. Проведен анализ деловой сферы проектируемой системы, разработаны UML-диаграммы, описывающие основные функциональные сервисы разрабатываемой системы, обсуждается программное и техническое обеспечение, поддерживающее этап физической реализации системы.

Ключевые слова: образование, курс физики, система контроля знаний, информационные технологии, автоматизированная система тестирования, методология проектирования, объектно-ориентированный подход, CASE-технологии, UML-диаграммы.

DEVELOPMENT OF MEANS OF MONITORING OF THE TRAINING PROCESS ON PHYSICS AT THE CONTEXT OF OBJECT-ORIENTED APPROACH

© 2018

Klescheva Nelly Alexandrovna, doctor of pedagogical sciences,
professor of the department «General & experimental physics»

Shilova Ekaterina Sergeevna, assistant professor of the department
«General & experimental physics»

Far Eastern Federal University

(690950, Russia, Vladivostok, street Sukhanova 8, e-mail: november1307@mail.ru)

Abstract. The importance of the course of physics for the training of highly qualified engineers is beyond doubt. At the same time, there is a steady tendency to reduce the overall complexity of the discipline “Physics” in the structure of vocational training in the system of technical baccalaureate. In the complex of pedagogical innovations aimed at “softening” the negative manifestations of this trend, the need to develop effective means of monitoring students’ knowledge for the constant correction of the educational process. Modern information technologies make it possible to solve this problem in conditions of a shortage of study time devoted to the study of discipline. The article presents the experience of developing an automated testing system (ATS), as a system of integrated monitoring of the educational process in the structure of the subject training in physics. The principal feature of the proposed system, which distinguishes it from existing analogues, is the methodology of its design, based on the ideas of the object-oriented approach. CASE-technologies, using the unified language of object-oriented modeling (UML), were chosen as the design tools. At the notation of this language a general idea of projected system based on the construction of the complex diagrams, which are visually understandable to the entire development team, regardless of their professional affiliation. The article presents the basic concepts of the object-oriented approach, the main types of UML diagrams that allow visualizing all the stages of designing the ATS. The analysis of the business sphere of the projected system is carried out, UML-diagrams describing the main functional services of the system being developed are discussed, software and technical support the stage of the physical implementation of the system is discussed.

Keywords: education, physics course, knowledge control system, information technologies, automated testing system, is the methodology of design, object-oriented approach, CASE-technologies, UML-diagrams.

Онтологические и гносеологические основания физической науки определяют значимость курса физики в процессе подготовки специалистов инженерных и естественнонаучных специальностей. В то же время, современные образовательные программы системы бакалавриата строятся таким образом, что временная (и, как следствие, содержательная) компоненты дисциплины в общей структуре профессиональной подготовки не отражают ее значимость, как фундаментального ядра, необходимого для дальнейшего успешного обучения. Достаточно, например, отметить, что в Дальневосточном Федеральном университете на некоторых инженерных специальностях общая трудоемкость дисциплины «Физика» такая же, как у дисциплины «История стран АТР» и составляет четыре зачетных единицы. Ни в коей

мере не умаляя образовательную ценность последней дисциплины, все же отметим, что речь идет о подготовке кадров в области приоритетных направлений развития *техники и технологий*.

Подобные проблемные вопросы современного состояния системы физического образования являются предметом постоянного обсуждения в научно-педагогической среде [1, 2, 3]. Острый дефицит учебного времени, отводимого на изучение дисциплины, порождает комплекс проблем как содержательного, так и методического характера, негативно влияющих на качество образовательного процесса. Так, из учебных планов практически исчезли такие традиционные и принципиально важные для изучения физики формы контроля знаний по дисциплине, как коллоквиумы и контрольные рабо-

ты, традиционная форма рубежного контроля – экзамен – все чаще заменяется зачетом.

В сложившихся условиях поиск эффективных, а самое главное, оперативных средств контроля знаний студентов, которые могут быть реализованы как в системе аудиторной, так и самостоятельной работы студентов, представляется важной составляющей общей задачи повышения качества образовательного процесса по дисциплине. В статье представлено одно из возможных направлений решения этой многоаспектной задачи – опыт разработки и внедрения в образовательный процесс комплексной системы мониторинга и контроля знаний студентов средствами тестовых технологий. Не вступая в полемику относительно педагогической целесообразности тотального применения данных технологий, тем не менее, отметим потенциально широкий спектр дидактического назначения компьютерных тестовых систем. В образовательной среде такой структурно и программно насыщенной дисциплины как физика, по нашему мнению, представляется актуальной разработка и внедрение в учебный процесс комплексной «дисциплинарной» системы тестирования, объединенной единой методологией использования тестовых технологий на всех структурных элементах предметной подготовки по дисциплине.

Опыт разработок автоматизированных систем тестирования (АСТ) достаточно широко представлен в педагогической и технической литературе [4, 5, 6, 7, 8]. Кратко остановимся на причинах, побудивших приступить к разработке собственной системы тестирования.

Функционирование любой автоматизированной системы тестирования предполагает разработку двух подсистем – методической и программно-технической. Требования к методической подсистеме, формулируемые преподавателями-предметниками, определяют необходимость выполнения большого спектра действий педагогического проектирования: определение задач и целей тестирования, структурирование учебного материала, подлежащего тестированию, разработка разноуровневых схем тестирования и оценочных систем. При решении этих задач необходимо учитывать структуру предметной подготовки по дисциплине, сложность программного материала, доступность его для тестирования, и еще большой спектр методических требований. Универсальные системы тестирования, предлагаемые для использования в широкой номенклатуре учебных дисциплин, как правило, не учитывают специфические особенности функционирования конкретной дисциплины в образовательной практике. Разработка программно-технической подсистемы АСТ включает в себя общую разработку архитектуры АСТ: разработку интерфейсов всех пользователей и баз данных, выбор программно-технического сопровождения, поддерживаемых сервисов системы. Характер разработок данной подсистемы определяется квалификацией команды программистов, а также наличием и конфигурацией программно-аппаратных средств, которыми обеспечена данная организация. Как показывает многолетний опыт использования различных средств компьютеризации учебного процесса по физике сторонние программные продукты очень часто «конфликтуют» с существующим техническим обеспечением и возникают определенные трудности, связанные с их настройкой и отладкой. Кроме того, разработчики обеих подсистем, как правило, не коррелируют свои действия, являясь представителями различных предметных областей и разных структурных подразделений.

Высказанные соображения обусловили целесообразность проектирования собственной дисциплинарной автоматизированной системы тестирования по физике. Методологическую основу проектирования составили идеи объектно-ориентированного подхода и используемые в них инструментальные средства – CASE-технологии [9,10], обеспечивающие корпоративный

подход в процессе проектирования сложных информационных систем (ИС) различной объектной принадлежностью. Развитие данных технологий было поддержано разработкой унифицированного языка объектно-ориентированного моделирования Unified Modeling Language (UML). Основные этапы проектирования ИС – *анализ деловой сферы, построение модели системы, создание системы и ее физическая реализация*, выполняемые на практике разработчиками разных профессиональных команд, в нотации языка UML реализуются через взаимосвязанный комплекс графических средств – диаграмм. Основные понятия и определения объектно-ориентированного подхода, виды UML-диаграмм, их назначение на различных этапах проектирования системы, а также графические средства их отображения достаточно подробно представлены в технической литературе [11, 12, 13]. Визуализация процесса проектирования информационной системы средствами UML-диаграмм, «однозначно читаемых» всей командой разработчиков, позволяет концептуально соединить требования заказчиков и потенциальных пользователей системы с возможностями ее программно-технической реализации.

Таким образом, при проектировании автоматизированной системы тестирования было решено не «разносить» разработку ее методической и программно-технической компонент, а представить автоматизированную систему тестирования, как сложную динамическую информационную систему, используя для ее проектирования инструментальные средства, применяемые в объектно-ориентированном подходе. Следует отметить, что в педагогических исследованиях к настоящему времени CASE-технологии не нашли должного применения при разработке различного уровня автоматизированных обучающих систем. В то же время, учитывая потенциально широкий спектр функций, которыми они должны обладать, значительные потоки информации, циркулирующие в таких системах, «предметно-разнесенные» команды разработчиков, представляется целесообразным использовать основные идеи объектно-ориентированного подхода для решения образовательных задач.

Первый этап проектирования АСТ – *анализ ее деловой сферы* – позволил разработать общую идеологию тестирования, которая строилась на следующих соображениях. Возможность участия в процессе тестирования должна быть обеспечена для всех преподавателей и студентов, взаимодействующих в системе предметной по физике. Для унификации данной процедуры на кафедре физики была организована единая команда разработчиков общей идеологии использования тестовых технологий, состоящая из опытных преподавателей и методистов, ведущих занятия на разных специальностях и не имеющих принципиально негативного отношения к такой форме контроля знаний, как тестовые технологии.

Автоматизированная система тестирования должна стать центральным звеном мониторинга знаний студентов и обеспечивать проведение различных форм текущего и рубежного контроля для всех, предусмотренных учебным планом, структурных элементов предметной подготовки по дисциплине. В связи с этим должны быть предусмотрены различные виды тестирования, как в системе аудиторных занятий, так и в системе самостоятельной работы – всего было выделено восемь форм тестирования.

В соответствии с выделенными формами тестирования необходимо предусмотреть разработку восьми видов шаблонов (наборов условий, по которым из банков отбираются конкретные тестовые задания), различающихся по своим параметрам. Так, например, шаблон 3 – «Тестовое задание к практическим занятиям» в системе аудиторной работы студентов содержит следующие позиции: название темы практического занятия; число дидактических единиц в теме (число подтем); время тестирования; число вопросов; «стоимость» вопросов; схему выставления оценки. Шаблон 4 – «Тестовое зада-

ние к практическим занятиям в системе самостоятельной работы («пересдача темы») реализуется по тем же параметрам, но с другими критериями: число вопросов превышает соответствующий показатель предыдущего шаблона, схема выставления оценки «более жесткая».

Для обеспечения валидности общего банка тестовых заданий, которые будут циркулировать в автоматизированной системе тестирования, в качестве основного средства оценки теста было решено использовать статистический и семантический подходы [14, 15, 16].

Таким образом, анализ деловой сферы показал, что разрабатываемая система должна выполнять функции, как стандартные для подобных систем (тестирование, оценка результатов, ведение статистики) так и индивидуальные функции, отличающие ее от других аналогов (создание различных видов тестовых заданий и тестовых шаблонов, создание разноуровневых сеансов тестирования и многомерных оценочных шкал).

На этапе *моделирования* были сформулированы основные требования к функциональным характеристикам автоматизированной системы тестирования:

- должна быть реализована возможность текущего и итогового контроля знаний на всех структурных элементах системы предметной подготовки по физике;
- должна обеспечиваться возможность проведения анализа (статистического и семантического) тестовых заданий на соответствие требованиям, предъявляемым к данной форме проверки знаний студентов;
- должно быть реализовано ведение текущей и пролонгированной статистики для каждого тестируемого студента.

Модель системы была построена в виде контекстной диаграммы, описывающей ее взаимодействие со структурой предметной подготовки по физике. В качестве исходной информации для проектирования автоматизированной системы тестирования должны быть рассмотрены педагогические сценарии тестирования, семантические и статистические подходы к определению качества тестовых заданий. В качестве выходной информации – банки тестовых заданий, шаблоны тестов, статистические данные об уровне знаний студентов, полученные на основе проведенных тестирований студентов.

На основе анализа требований к основным функциональным сервисам разрабатываемой системы на начальном этапе *проектирования* определялись *исполнители* и основные *прецеденты* (последовательность действий системы, определяемая исполнителем). Роли исполнителей были регламентированы следующим образом:

- *координатор* – формирует команду разработчиков, имеет права доступа и редактирования во всей системе. Координатор разделяет пользователей на составителей тестов; составителей шаблонов; преподавателей и студентов, назначает им пароли и права, удаляет (добавляет) пользователей в системе. Кроме этого, данный исполнитель может быть составителем тестов и шаблонов, может активизировать сеанс тестирования, ранее сформированный преподавателем;
- *составитель тестовых шаблонов* – назначает правила проведения тестового опроса в соответствии с видом шаблона, определяет название и *параметры* шаблона. Данный исполнитель имеет доступ к составлению шаблонов и редактированию лично составленных шаблонов, имеет права преподавателя;
- *составитель тестов* – составляет тестовые задания, имеет право лично ввести тесты в систему и редактировать их. Данный исполнитель имеет права преподавателя;
- *преподаватель* – формирует сеанс тестирования: выбирает шаблон, дату и время проведения тестирования, авторизирует группу студентов, т. е. разрешает доступ студентов к данному сеансу тестирования. Проводит сеанс тестирования, имеет доступ к статистике;
- *студент* – авторизируется в системе, выбирает раз-

решенный ему сеанс тестирования, тестируется. Данный исполнитель не имеет доступа к статистике.

Основными прецедентами автоматизированной системы тестирования должны выступать следующие ее действия: создание нового пользователя; создание шаблона тестирования; создание тестового задания; создание сеанса тестирования; проведение тестирования; проведение статистического анализа тестовых заданий; ведение статистики. После построения диаграммы прецедентов необходимо было осуществить их детальные описания в соответствии с общим шаблоном описания прецедентов, предусмотренным в нотации объектно-ориентированного подхода. Результаты данной процедуры были оформлены в виде таблиц, содержащих следующие строки: название прецедента, его краткое описание, субъекты прецедента, предусловия (предпосылки создания прецедента), основной поток (основная последовательность действий); альтернативный поток постусловия (состояние системы после выполнения прецедента). Описания прецедентов позволили построить для них диаграммы видов деятельности. Все диаграммы строились совместно разработчиками и методической, и программно-технической подсистем для принятия однозначных решений о возможности реализации требуемых функциональных характеристик системы.

На этапе *физической реализации* системы разрабатывались интерфейсы всех исполнителей и базы данных (БД) исполнителей и прецедентов. Анализ деятельности всех потенциальных пользователей разрабатываемой АСТ позволил принять решение, что для работы с данным программным продуктом наиболее удобным будет оконный интерфейс, и интерфейсы всех пользователей АСТ были разработаны в одной технологической схеме. Программная реализация требуемых функций системы поддерживалась средой объектно-ориентированного программирования Borland Developer Studio (BDS) 2016, объединяющей большое количество программных продуктов, созданных ранее [17]. Для прецедентов «создание нового пользователя», «создание шаблона» и «создание тестового задания» были созданы собственные базы данных. Для прецедентов «проведение тестирования», «проведение статистического анализа тестовых заданий», «ведение статистики» была создана интегрированная БД результатов. Для работы с базами данных использовалась СУБД InterBase. Простота в установке, легкость в администрировании, большой программный инструментарий, высокая скорость обработки данных и большая надежность хранения информации обусловили выбор данного программного продукта. Программное обеспечение разрабатывалось программистами кафедры, знающими содержание предметной области и четко представляющими технические возможности имеющихся программно-аппаратных средств. Таким образом, использование CASE-технологий позволило разработать детальный план функционирования автоматизированной системы тестирования и «соединить» педагогические требования к процессу тестирования в системе предметной подготовки по физике с возможностью технологического решения этих требований.

Безусловно, следует отметить, что тестовые технологии, даже поддерживаемые современными инструментальными средствами, в полной мере не решают проблему полноценного контроля уровня усвоения такой семантически насыщенной и структурно разветвленной дисциплины как физика. Однако, как показали результаты педагогического эксперимента, в существующих временных рамках образовательной практики, данная система решает ряд важных функций дидактического назначения. Многообразие шаблонов тестирования, реализуемых разработанной системой, позволяет повысить индекс *успешности учебной деятельности* за счет решения заданий разного уровня сложности по всем темам программного материала. Возможность реализации многомерной текущей и пролонгированной стати-

стики по каждому студенту позволяет организовывать рейтинговые стратегии семестровых циклов обучения. Кроме этого, реализованная в системе процедура организации сеансов «самотестирования», с одной стороны, обеспечивает возможность самостоятельной подготовки к контрольным мероприятиям в семестре и к экзамену для каждого студента в удобном для себя темпе и режиме, а с другой - латентно решило задачу методического обеспечения самостоятельной работы студентов. Возможность реализации в системе тестового шаблона «Итоговый контроль» позволило организовать практически «бесконфликтную» образовательную среду при работе предметной комиссии по ликвидации академических задолженностей по итогам сессий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кожевников Н.М. Кризисные явления в преподавании физики // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Наука и образование, 2012. Т. 1(142). С. 277-282.
2. Физика в системе современного образования (ФССО–15): материалы XIII Международной конференции. Санкт-Петербург, 1 - 4 июня 2015 г. СПб.: Изд-во ООО «Фора-принт», 2015. 514 с.
3. Физика в системе современного образования (ФССО–2017): материалы XIV Международной научной конф. (с. Дивноморское, 17–22 сентября 2017 г.). Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2017. 538 с.
4. Гершунский В.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 263 с.
5. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Томск: ТМЛ-Пресс, 2008. 286 с.
6. Методика и организация учебного процесса с использованием обучающих устройств. М.: Высш. школа, 2010. 104 с.
7. Токарева В.С. Учебный курс решения задач по физике для автоматизированной обучающей системы //Применение ЭВМ и технических средств обучения в учебном процессе: Межвуз. сб. научно-метод. статей. М.: МИФИ, 2013. С. 130-136.
8. Friedman M., Das J.P., O'Connor N. (EDS) Intelligence and learning. New York: Plenum Press, 2008. 960 p.
9. Грекул В.И., Коровкина Н.Л., Куприянов Ю.В. Проектирование информационных систем. Практикум. М.: Национальный открытый университет «ИНТУИТ», 2012. 186с.
10. Куликов Г.Г., Набатов А.Н., Речкалов А.В. Автоматизированное проектирование информационно-управляющих систем. Системное моделирование предметной области. Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет, 2008. 104 с.
11. Грэхем И. Объектно-ориентированные методы. Принципы и практика. 3-е изд. [пер. с англ.] М.: Вильямс, 2004. 880с.
12. Ларман К. Применение UML 2.0 и шаблонов проектирования 3-е изд: [пер. с англ.] М.: Вильямс, 2006. 736 с.
13. Мацяшек Л. Анализ и проектирование информационных систем с помощью UML 2.0: [пер. с англ.] Вильямс 2008. 815с.
14. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебное пособие 3-е издание. М.: Центр тестирования, 2002. 240 с.
15. Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. – Москва: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 339 с.
16. Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. М.: Прометей, 2003. 169 с.
17. Одинцов И. О. Профессиональное программирование. Системный подход. 2-е изд. СПб.: БХВ-Петербург, 2005. 624 с.

Статья поступила в редакцию 06.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

© 2018

Одарич Ирина Николаевна, преподаватель

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: 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)

Аннотация. В связи с подписанием Национального плана развития профессиональных стандартов, к 2018 году установлен реестр областей профессиональной деятельности, включающий разработанные и утвержденные профессиональные стандарты. В рамках действия которых, в мае 2017 года был актуализирован федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство. Образовательная организация высшего образования самостоятельно определяет, разрабатывает и утверждает программу бакалавриата, с учетом примерной основной образовательной программы по необходимому направлению подготовки. В результате освоения основной профессиональной образовательной программы при решении профессиональных задач выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность в тех областях, на которые направлена программа обучения. Следовательно, теперь абитуриентам необходимо не только сдавать экзамены, но и анализировать программы подготовки бакалавриата образовательных организаций. Ведь в итоге выпускник одного учреждения будет готов, например, решать лишь один тип профессиональных задач одной области профессиональной деятельности, а выпускник аналогичного профиля другого учреждения сможет выбрать профессию, например, из четырех-шести областей профессиональной деятельности. Так, подготовив выпускников к достаточно востребованным и распространенным должностям или специальностям, бакалавры по результатам пройденного профессионального экзамена в центре оценки квалификаций, либо подтвердят заявленный уровень квалификации полученными знаниями, умениями и трудовыми действиями, либо профессиональный экзамен не сдадут. Тем самым, станет понятно реализация программы бакалавриата какой именно образовательной организации наиболее успешна.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, области и (или) сферы профессиональной деятельности, тип задач профессиональной деятельности, профессиональные стандарты.

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE BUILDING PROFILE BACHELDS IN THE FRAMEWORK OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

© 2018

Odarich Irina Nikolaevna, teacher

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: 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)

Abstract. In connection with the signing of the National Plan for the Development of Professional Standards, by 2018 a register of areas of professional activity has been established, including developed and approved professional standards. Within the framework of which, in May 2017, the federal state educational standard of higher education was updated - the bachelor's degree in training 08.03.01 Construction. The educational organization of higher education independently determines, develops and approves the bachelor's program, taking into account the approximate basic educational program for the necessary direction of preparation. As a result of mastering the basic professional educational program in solving professional problems, graduates can carry out professional activities in the areas for which the training program is directed. Consequently, now applicants need not only take exams, but also analyze the training programs for undergraduate educational organizations. After all, in the end, a graduate of one institution will be ready, for example, to solve only one type of professional tasks in one area of professional activity, and a graduate of a similar profile of another institution will be able to choose a profession, for example, from four to six areas of professional activity. Thus, by preparing graduates for sufficiently popular and widespread positions or specialties, bachelors on the results of a passed professional exam in the qualification assessment center will either confirm the declared level of qualifications with the knowledge, skills and labor received, or pass a professional exam. Thus, it becomes clear the implementation of the bachelor's program of which educational organization is most successful.

Keywords: federal state educational standard of higher education, oblast and (or) sphere of professional activity, type of tasks of professional activity, professional standards.

В связи с подписанием в мае 2012 года Национального плана развития профессиональных стандартов [1] президентом РФ В.В. Путиным, к 2018 году установлен реестр областей профессиональной деятельности, включающий разработанные работодателями и профессиональным сообществом и утвержденные Министерством труда и социальной защиты профессиональные стандарты. В свою очередь, Министерство образования и науки РФ разработало и утвердило федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в рамках внедренных профессиональных стандартов.

Образовательная организация высшего образования при реализации основных профессиональных образова-

тельных программ высшего образования согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), утвержденному от 12.03.2015 N 201 приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (зарегистрирован в Минюсте России 07.04.2015 N 36767) [2]:

вправе осуществлять обучение лиц с их согласия в соответствии со стандартом [2], зачисленных до 30 декабря 2017 года;

должна прекратить прием на обучение в соответствии со стандартом [2] 31 декабря 2018 года.

Поскольку 30 декабря 2017 года вступил в силу

приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2017 N 481, об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (зарегистрированный в Минюсте России 23.06.2017 N 47139) [3].

В соответствии с ФГОС ВО от 2017 года образовательная организация высшего образования самостоятельно определяет, разрабатывает и утверждает программу бакалавриата, в том числе и содержание высшего образования, с учетом примерной основной образовательной программы (ПООП) по необходимому направлению подготовки. Студенты, завершившие обучение по программе бакалавриата Строительство, могут осуществлять профессиональную деятельность согласно перечню, указанному на рисунке 1.



Рисунок 1 – Области и (или) сферы профессиональной деятельности выпускников программы бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство

Также выпускники программы бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство могут осуществлять профессиональную деятельность в областях и (или) сферах, не указанных на Рисунке 1, при условии соответствия их образования требованиям к уровню квалификации работника, обозначенному в профессиональном стандарте необходимого вида профессиональной деятельности. Каждый профессиональный стандарт, являясь *функциональной картой вида профессиональной деятельности*, описывает обобщенные трудовые функции в зависимости от наименования вида профессиональной деятельности. Если суммировать количество утвержденных профессиональных стандартов по 6 областям профессиональной деятельности (Рисунок - 1), то получится порядка 150-160 *видов профессиональной деятельности*, часть которых предназначена для выпускников среднего профессионального образования, и немалое количество обобщенных трудовых функций для выпускников высшего образования, в том числе с указанием требований к полученной ступени образования и обучения.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования от 2015 года [2] выпускники, освоившие программу бакалавриата, должны были быть готовы осуществлять следующие *виды профессиональной деятельности*:

- изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК);
- производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ);
- экспериментально-исследовательская (ЭИ);

монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ) [4];

предпринимательская (ПД).

Каждый вид профессиональной деятельности в свою очередь включал разное количество профессиональных компетенций, при этом суммарно их получалось двадцать две.

При внедрении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования от 2017 года [3] выпускники бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство *«могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов:*

- изыскательский;
- проектный;
- технологический;
- организационно-управленческий;
- сервисно-эксплуатационный;
- экспертно-аналитический» [3].

В данном стандарте типы задач профессиональной деятельности подробно не рассмотрены, поскольку образовательная организация должна самостоятельно установить программу бакалавриата на основе профессиональных стандартов (из приложения к ФГОС ВО или реестра) с соответствующими видами профессиональной деятельности. При этом ориентировать содержание образования согласно ФГОС ВО 2017 года (вступившего в силу 30 декабря 2017 года) необходимо на:

- область либо области профессиональной деятельности;
- сферу либо сферы профессиональной деятельности;
- типы задачи и задачи профессиональной деятельности;
- объекты профессиональной деятельности при необходимости;
- область либо области знаний также при необходимости.

Согласно ФГОС нового поколения при ориентации содержания образования на соответствующий вид профессиональной деятельности выпускника строительного профиля, Организация вправе выделить одну или несколько обобщенных трудовых функций (ОТФ) профессионального стандарта, при этом выделить ОТФ можно *полностью либо частично*. При выборе ориентироваться необходимо на установленный профессиональным стандартом уровень квалификации для данной обобщенной трудовой функций (ОТФ) и требованиями раздела «Требования к образованию и обучению». При этом программа бакалавриата должна обеспечивать возможность выпускнику осуществлять профессиональную деятельность не менее чем в одной области и сфере профессиональной деятельности, и решать задачи не менее чем одного типа профессиональной деятельности.

Таким образом, первоначально для формирования содержания образования программы бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство Организации скорее всего требуется установить для обеспечения какого вида деятельности (профессионального стандарта) необходимо подготовить выпускника с целью последующего осуществления им профессиональной деятельности, то есть непосредственно рассмотреть указанные во ФГОС ВО 2017 года шесть областей профессиональной деятельности, начиная с 01 – Образование и наука, профстандарты которой в приложении к федеральному государственному образовательному стандарту не указаны. Однако в приложении указаны шесть профессиональных стандартов, относящихся к 40 коду в реестре – Сквозные виды профессиональной деятельности и промышленности, и становится понятно, что для формирования содержания образования необходимо изучить и проанализировать всю утвержденную базу профессиональных стандартов. Далее образовательная организация из всего перечня профессиональных стандартов должна самостоятельно выбрать код и наимено-

вание профессионального стандарта (одного либо нескольких) для реализации программы бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

На данном этапе возможны следующие пути развития системы образования в нашей стране. Во-первых, например, высшие учебные заведения могут самостоятельно выбрать для реализации порядка 30-50-70% профессиональных стандартов (процент может оказаться любым) из утвержденных, тем самым, не реализовав какую-либо часть профессиональных стандартов, а, следовательно, оставив профессиональное сообщество и работодателей без возможных потенциальных «Специалистов по производству изделий из наноструктурированных изоляционных материалов», «Специалистов в области проектирования сооружений водоподготовки и водозаборных сооружений», либо «Инженеров-проектировщиков по выводу из эксплуатации объектов использования атомной энергии».

Либо, во-вторых образовательные организации конечно могут случайным образом совместно охватить 99-100% утвержденных профессиональных стандартов, тогда возникает вопрос - каким образом привлечь абитуриентов для поступления в определенный ВУЗ? Если данная Организация реализует программу подготовки бакалавриата в рамках действующего одного-двух-трех профстандартов. Следовательно, образовательной организации необходимо составлять программы подготовки бакалавриата охватывая максимальное количество видов профессиональной деятельности. Даже проанализировав утвержденный перечень профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство и реализовав совместными усилиями Организаций абсолютное большинство видов профессиональной деятельности, каждая Организация в отдельности может выстроить систему обучения на определенные профессиональные стандарты различные выбранным профстандартам любых других Организаций. В этом случае возникает вопрос – что делать студентам, которым в силу жизненных обстоятельств, необходимо перевестись из одного ВУЗа в другой, если программа подготовки, например, по профессиональному стандарту «Специалист по эксплуатации наружных газопроводов низкого давления», разработана и реализована единственным образом?

В-третьих, например, скорее всего достаточно трудно будет найти две-три Организации с полностью равнозначными основными профессиональными образовательными программами (ОПОП) высшего образования, разработанными для формирования точь-в-точь одинаковых профстандартов с равным комплектом обобщенных трудовых функций. Когда большинство Организаций в определенной степени параллельно реализуют подготовку студентов к выполнению практически одних и тех же видов профессиональной деятельности, также при возможном переводе студента из одной образовательной организации в другую может возникнуть ряд вопросов. В случае, если первоначально студент обучался в Организации с направленностью на большее количество профессиональных стандартов, при переводе будущий выпускник сократит для себя количество возможных будущих вакансий для трудоустройства. В противном же случае, когда студент переводится из Организации с программой обучения направленной на подготовку к выполнению меньшего количества видов профессиональной деятельности, либо обобщенных трудовых функций, становится неясно как закрывать академическую разницу? Необходимо будет закрывать дисциплину полностью или частично по модулям?

Профессиональный стандарт, например, «Специалист по неразрушающему контролю» одна Организация может предусмотреть лишь в части одной рабочей программы по дисциплине «Обследование и испытание зданий и сооружений», другая возможно, например, включит

дополнительно в дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции», «Металлические конструкции». Как в таком случае вычленив из всей прослушанной первоначально до перевода программы обучения необходимые пробелы при сравнении с программой, разработанной для формирования большего количества видов профессиональной деятельности?

При этом, как известно, в строительной области наиболее распространенной профессией является организатор строительного производства, в зависимости от уровня квалификации, это либо мастер, прораб, либо начальник участка. Организацию строительного производства описывает профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» [5]. Образовательная организация при реализации бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, подготавливая студентов к востребованным у работодателей должностям, согласно «Организатору строительного производства», должна научить в том числе осуществлять планировку и разметку участка производства строительных работ; производить документальный, визуальный и инструментальный контроль качества поставляемых материально-технических ресурсов; осуществлять документальное сопровождение производства строительных работ; разрабатывать и планировать мероприятия по повышению эффективности производственно-хозяйственной деятельности. Для соответствия всем трудовым функциям данной функциональной карты вида профессиональной деятельности необходимо изучать не одну отдельную дисциплину, а целый комплекс профессиональных дисциплин.

Таким образом, выпускники бакалавриата по направлению подготовки 08.03.01 Строительство в рамках профессионального стандарта «Организатор строительного производства» согласно ФГОС ВО 2017 года *должны быть готовы* к решению не одного типа задач, а целой системы типов задач профессиональной деятельности. Но даже при имеющихся различиях в программах обучения Организаций, подготовив выпускников к достаточно востребованным и распространенным должностям или специальностям, бакалавры по результатам пройденного профессионального экзамена в центре оценки квалификации, либо подтвердят заявленный уровень квалификации полученными знаниями, умениями и трудовыми действиями, либо профессиональный экзамен не сдадут. Тем самым, станет понятно реализация программы бакалавриата какой именно образовательной организации наиболее успешна. При этом поскольку качество подготовки выпускников напрямую зависит от профессиональной ответственности и горизонтов планирования квалифицированных кадров университетов, отношения между высшим учебным заведением и научно-педагогическими работниками легко выстроятся на основе «эффективного контракта» в зависимости от успешной сдачи или провала профессионального экзамена выпускниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. О мерах реализации государственной социальной политики [Электронный ресурс]: указ Президента России от 7 мая 2012 г. № 597 // Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/4716>.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 201 // Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/5524>.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2017 г. N 481 // Режим доступа:

<https://минобрнауки.рф/документы/10448>.

4. Одарич И.Н. Технология обучения будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство по формированию профессиональных компетенций // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 95-101.

5. Об утверждении профессионального стандарта «Организатор строительного производства» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.06.2017 N 516н (ред. от 12.09.2017) // Режим доступа: <http://base.garant.ru/71724634/>.

Статья поступила в редакцию 11.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 371.3

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

© 2018

Магамедов Зайнди Аладиевич, заместитель директора по учебно-производственной работе, аспирант
Гудермесский педагогический колледж
(366201, Россия, Гудермес, ул. Хасбулатова, 1 б e-mail: Tagir1117@mail.ru)
Курбанов Тагир Курбанович, старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники, аспирант
Дагестанский государственный технический университет
(365000, Россия, Махачкала, пр. И. Шамиля 70 e-mail: Tagir1119@mail.ru)

Аннотация. В нашем исследовании раскрывается проблема использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) учениками. Выявлены основные преимущества применения ИКТ на уроках географии. Разные специалисты по-разному оценивают применение компьютера на уроках. Одни выступают за, подчеркивая крайнюю необходимость использования средств ИКТ в системе образования, другие же дают предпочтение традиционной форме обучения на уроках. Однако полного отказа от использования компьютера в обучении не наблюдается. Очень важно учесть его целесообразность в процессе использования. Следует отметить тот факт, что в последнее время у учащихся наблюдается слабая мотивация к учебной деятельности. Ученики теряют интерес к учебе в силу перезагруженности программ в школе. Появляется необходимость в нетрадиционной организации процесса обучения. Именно такой подход обеспечит эффективные результаты учебной деятельности, где ученик активно, с увлечением будет работать на уроке. Использование ИКТ на уроках географии способствует формированию зоны учащихся, делая учебный процесс привлекательнее и ярче. Применение ИКТ позволяет включить новые информационные ресурсы, благодаря которым мы можем дополнительно мотивировать и заинтересовать детей.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, учебный процесс, компетентность учителя, урок географии, информационные ресурсы, образовательная среда, системы обработки информации, электронные данные.

FEATURES OF USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN GEOGRAPHY LESSONS

© 2018

Magamedov Zajndi Aladievich, Deputy Director for training and production work, post-graduate student
Gudermes teachers College
(366201 Russia, Gudermes, St Khasbulatov, 1 b e-mail: Tagir1117@mail.ru)
Kurbanov Tagir Kurbanovich, senior lecturer of the Department "Informatics and computer engineering", postgraduate student
Dagestan State Technical University
(365000, Russia, Makhachkala, prospekt I. Shamilya 70 e-mail: Tagir1119@mail.ru)

Abstract. Our study focuses on the use of means of information and communication technologies (ICT) students. The main advantages of using ICT in geography lessons. Different experts have different opinions on the use of the computer in the classroom. Some were in favor, emphasizing the urgent need to use ICT in the education system, while others give preference to the traditional form of teaching. However, the complete rejection of the use of computer in teaching is not observed. It is important to consider its feasibility in use. It should be noted the fact that the last time students there is a lack of motivation to educational activity. Students lose interest in learning because of the overloaded programs in the school. There is a need for non-traditional organization of the learning process. This approach will ensure effective results of training activities, where the student actively, with passion will work in the classroom. The use of ICT in geography, contributes to the formation of students, making the learning process more attractive and brighter. The use of ICT to enable new information resources, using what we can further motivate and interest children.

Keywords: information and communication technologies, educational process, competence of the teacher, a geography lesson, information resources, educational environment, information processing, electronic data.

В наши дни одним из главных атрибутов повседневной жизни является компьютер, который нашел активное применение не только в прикладных науках, но и занял практически все области профессиональной деятельности.

Не случайно новое тысячелетие называют «информационной эпохой», ведь теперь информация становится самым важным продуктом. Каждая страна стремится иметь широкий доступ к информации и стать лидером по качеству образования. Средства информационных и коммуникационных технологий прочно вошли во все сферы педагогического образования, где компьютер стал для учителя и учащегося главным источником решения всех своих профессиональных задач [2].

Сегодня перед школьным образованием стоят следующие задачи: подготовить учащегося к профессиональной деятельности в новой, высокоразвитой, динамично меняющейся информационной среде; обеспечить возможность получения дальнейшего образования посредством использования современных ИТ обучения [3].

Следует сказать, что одним из факторов, который определяет качество образования, является уровень ме-

тодической подготовки преподавателя. Под методологической компетентностью учителя следует понимать:

- совокупность знаний преподаваемого предмета;
- уровень предметной ориентации в современных исследованиях;
- уровень владения методиками преподавания;
- умение выбирать или разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса, технологию, методику.

Говоря о профессиональной компетентности преподавателя, можно привести следующие ее составляющие:

- совокупность научных знаний;
- анализ учебного материала по предмету;
- разработка определенной предметной технологии или методики;
- организация нетрадиционных форм занятий по преподаваемой дисциплине;
- применение деятельностного подхода к процессу обучения;
- готовность к использованию инновационных технологий обучения;
- эмоционально-ценностного отношения к природе,

обществу и человеку.

Разные специалисты по-разному оценивают применение компьютера на уроках. Одни выступают за, подчеркивая крайнюю необходимость использования средств ИКТ в системе образования, другие же дают предпочтение традиционной форме обучения на уроках. Однако полного отказа от использования компьютера в обучении не наблюдается. Очень важно учесть его целесообразность в процессе использования. Следует отметить тот факт, что в последнее время у обучающихся наблюдается слабая мотивация к учебной деятельности. Ученики теряют интерес к учебе в силу перезагруженности программ в школе. Появляется необходимость в нетрадиционной организации процесса обучения. Именно такой подход обеспечит эффективные результаты учебной деятельности, где ученик активно, с увлечением будет работать на уроке.

В нашем же исследовании раскрывается проблема использования средств ИКТ учениками в частности на уроках географии [1]. Именно правильное, целесообразное применение компьютера на уроках обеспечит формирование у учащегося экологической компетентности, что, в свою очередь, представляет собой совокупность и опыт видов действий обучающихся экологической направленности. К таким действиям можно отнести соблюдение здорового образа жизни, соблюдение прав и обязанностей в области охраны окружающей среды, решение экологических проблем, проведение исследований в области экологии, разработка авторских проектов экологической тематики и т.п., что привело бы к формированию у ученика экологической культуры. В наши дни в образовательном процессе имеется целостный набор интерактивных средств для формирования у ученика экологической культуры, т.е. информационные и коммуникационные средства обучения географии. Среди них в качестве примера можно привести учебные электронные мультимедиа издания на компакт-дисках, которые предназначены для преподавания определенного курса географии. Например, «География. Начальный курс. 6 класс», «География России. Хозяйство и регионы. 9 класс» и т.п.

Такие издания имеют соответствующую программе курса структуру, в которую входят:

- иллюстрации по каждой теме и разделу курса;
- мультимедиа компоненты (анимационные изображения, звуковых эффекты, видеоизображение, и т.д.), которые поддерживают ту или иную тему.

Что касается интерактивного практикума, это, прежде всего, контрольные вопросы и тесты, словари терминов, а также список персоналий. Сюда же можно отнести и дистанционное обучение. Для обеспечения интеграции новых ИКТ средств с привычной организацией урока важно соблюдать комплексное использование интерактивных и аудиосредств [4]. Такой подход помогает повысить наглядность обучения. Принцип наглядности здесь выступает как стимул в процессе когнитивизации деятельности учащихся, который создает эмоциональную сферу обучения. Компьютерная техника, а конкретно, интерактивные средства обучения позволяют сделать урок ярким и насыщенным. Их присутствие на уроках дает возможность пересмотреть те или иные способы презентации теоретического материала по курсу географии. В таких случаях компьютер может выполнять самые разные функции, такие как: источник информации, способ мониторинга образовательного процесса, устройство для тренинга, средство контроля и т.д.

Следовательно, значение компьютера на уроках географии огромно, так как он обеспечивает дифференциацию процесса обучения, развивает самообразование, обеспечивает доступность к учебному материалу.

Итак, приведем основные преимущества применения ИКТ на уроках географии:

- ознакомление с географическими открытиями посредством показа видеороликов, фотографий;

- «оживление карт»;
- демонстрация огромного разнообразия природы и животного мира, а также процесс взаимодействия человека с ними;

- представление графического материала;
- активизация учебного материала и т.д.

При подаче нового материала ИКТ упрощают восприятие сложных тем того или иного раздела. На стадии закрепления и контроля можно использовать тестовые задания на компьютере, что позволит оценить уровень знаний ученика не только учителем, но и им самим.

Очень интересно проходят уроки географии с применением электронных карт. Демонстрационные возможности такого рода интерактивных электронных карт намного выше, чем бумажных.

Можно выделить следующие главные преимущества интерактивных электронных карт:

- интерактивные карты позволяют приближать выделенные участки земной поверхности и более детально их рассмотреть;
- с помощью интерактивных электронных карт можно снимать часть обозначений, что делает работу с картой проще и нагляднее;
- можно отмечать рисунки;
- можно делать надписи с помощью обычной или экранной клавиатуры.
- с помощью интерактивных электронных карт можно включать и выключать слои с разной информацией;
- увеличивать масштаб, что акцентирует внимание учеников на важных моментах. Разумеется, они не способны заменить традиционный географический атлас на печатной основе, однако они удачно дополняют его, в частности при проверке знаний [5].

Безусловно, использование на уроке таких демонстрационных средств, как рисунки в учебнике, анимации, слайды, атласы, видео уроки, карты и т.п., так или иначе, влияет на воображение, формируя у учеников образные представления и понятия. Большой интерес в ходе урока географии могут также вызвать электронные справочники и энциклопедии [6]. Однако, важно отметить, что не всегда в подобных учебных пособиях можно найти необходимую информацию для конкретного случая конкретному классу или учителю. Именно в таких случаях учителю следует прибегать к использованию средств ИКТ на уроке.

Согласно специфике курса географии, как учебных предметов можно выделить такие виды компьютерных программ:

- обучающие;
- тренировочные;
- контролирующие,
- имитационные,
- демонстрационные,
- мультимедиа-учебники.
- справочно-информационные,

В большинстве случаев применения средств ИКТ, учитель географии чаще прибегает к помощи таким прикладным программам, как Power Point, Movie Maker, которые позволяют создать компьютерные лекции и уроки-презентации [8]. Это и позволит закрепить знания, умения и навыки, повторить пройденный материал, систематизировать знания учеников и провести мониторинг эффективности применения средств ИКТ на уроках.

Что касается проведения лекции в форме презентации посредством использования программы Power Point, то это, в первую очередь, логически и тематически связанный алгоритм информационных объектов, который по своей последовательности демонстрируется на экране. Здесь могут быть использованы изображения (слайды), звуковые эффекты и видеоролики [10].

Чтобы поддерживать эффективность включения слайдов в учебный процесс, помимо демонстрационного материала необходимо использовать также схемы и

таблицы.

Рассматривая урок закрепления, обобщения и систематизации знаний, прежде всего, следует сказать, что это урок, который направлен на контроль учителем уровня освоения учебного материала учащимися. Здесь со стороны учителя требуется постоянное внимание к ответам учеников, чтобы понять качество усвоения материала по той или иной теме или разделу. В таких случаях процесс использования презентации может быть самым разным: можно вывести учебные задачи на монитор, после чего переходить к решению их всем классом, или же можно придумать игровую ситуацию с применением иллюстративного материала по изучаемой теме [9].

Именно после таких уроков у учеников в памяти откладывается яркий образ пройденного материала. Использование иллюстративного материала по той или иной изучаемой теме помогает учителю мотивировать когнитивную активность школьника [7].

Важно также подчеркнуть, что немаловажным условием использования на уроке средств Power Point является параллельное использование карт в атласе, что позволяет ребятам перекинуть свои знания в новые условия учебного процесса и быстрее находить отображаемый объект.

Анализируя вышесказанное, можно прийти к выводу, что использование компьютерных технологий на уроках географии способствует формированию зоны учащихся, делая учебный процесс привлекательнее и ярче. Такой подход учит обучаемого правильно ориентироваться в огромном потоке информации, перерабатывать ее, анализировать, что составляет основу для формирования ИКТ-компетентности, а конкретнее говоря, экологической компетентности у учащихся на уроках географии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гусева А.И., Смольникова И.А., Филиппов С.А., Чиркова М.А. Применение ИКТ в учебном процессе. Электронное пособие Академия АйТи «Применение международных информационных технологий: применение ИКТ в учебном процессе».
2. Душина И.В. и др. Методика и технология обучения географии в школе. – М.: АСТ – Астрель, 2002.
3. Компьютеризация учебного процесса: Межвуз. сб. науч. тр./Под ред. проф. В.Н. Врагова. – Новосибирск, 1999.
4. Новенко Д.В. Новые информационные технологии в обучении. Научно-методический журнал «География в школе», М.: «Школа-пресс», № 5, 2004 г, с. 48.
5. Петрова Н.Н. Учебное электронное издание по географии для учащихся 6 классов общеобразовательных учебных заведений.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 1999.
7. Свириденко С.С. Современные информационные технологии. – М.: Радио и связь, 1999.
8. Таможняя Е.А. Компьютерные технологии: возможности использования. Научно-методический журнал «География в школе», М.: «Школа-пресс», № 4, 2004 г, с. 46.
9. Электронное пособие Академия АйТи «Применение международных информационных технологий: применение ИКТ в учебном процессе» Разработка презентаций средствами MS Power Point для профессионалов
10. Филатова Н.Б. компьютер на уроках географии// География в школе.-2001 №2

Статья поступила в редакцию 06.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ВЬЕТНАМЕ

© 2018

Льонг Мань Ха, аспирант Амурского государственного университета
Tan Trao University

(Вьетнам, Туйен Куанг, Университет, e-mail: ha.cdtq@gmail.com)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Психология и педагогика»

Полевая Наталия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой социальной работы
Амурский государственный университет

(675027, Россия, Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: natabra85@list.ru)

Аннотация. В период глобализации профессионального образования необходимым является изучение мирового опыта профессиональной подготовки. Анализируя становление и развитие профессиональной подготовки в России и за рубежом, последнее время огромный интерес вызывают вопросы, связанные с изучением особенностей и проблем подготовки социальных работников в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Социальная работа во Вьетнаме в настоящее время считается новой перспективной наукой и профессией, проходящей период институционализации. Наряду с развивающейся благотворительной деятельностью, ощущается необходимость профессиональной подготовки социальных работников, которая подтверждается потребностью оказания высококвалифицированной помощи лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации. Так, согласно статистическим данным Министерства труда Вьетнама, в настоящее время по всей стране насчитываются порядка 6 миллионов человек, находящихся в трудной жизненной ситуации, и нуждающихся в особой социальной поддержке. Профессиональная подготовка социальных работников была введена в систему профессионального образования во Вьетнаме в начале 1990-х. Почти все университеты (в том числе и частные), колледжи и школы среднего профессионального образования из северных и южных провинций Вьетнама организовали факультеты и отделения по подготовке социальных работников. Несмотря на это профессиональная подготовка социальных работников во Вьетнаме сталкивается с проблемой неразвитости нормативно-правового обеспечения организации обучения в области социальной работы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка социальных работников, государственная социальная политика, нормативно-правовая база в области социальной работы

NORMATIVE AND LEGAL SUPPORT OF SOCIAL WORK IN VIETNAM

© 2018

Luong Manh Ha, post-graduate student Amur State University
Tan Trao University

(Vietnam, Tuyen Quang City, University, e-mail: ha.cdtq@gmail.com)

Leifa Andrey Vasilievich, doctor of pedagogical sciences, professor
of the department "Psychology and Pedagogy"

Polevaya Natalia Mihailovna, PhD in Pedagogical Sciences,
associate Professor of social work
Amur State University

(675027, Russia, Blagoveshensk, street Institutskaya, 26, e-mail: natabra85@list.ru)

Abstract. In the period of globalization of vocational education, it is necessary to research experience of the world in professional training. Analyzing the formation and development of vocational training in Russia and abroad, recently a great interest raises, that questions related to the study of the specifics and problems of training social workers in the Asia-Pacific region. Along with the evolving charitable activities, there is a need for professional training of social workers, which is confirmed by the need to provide highly skilled assistance to people, who are meeting the difficult situations in their life. So that, according to the statistics of the Ministry of Labor, Invalids and Social Affairs Vietnam, at the moment there are about 6 million people in the difficult life situation all over the country and who need special social support. The training of social workers was introduced into the vocational education system in Vietnam in the early 1990s. Almost all universities (including private ones), colleges and secondary vocational schools from the northern and southern provinces of Vietnam have organized faculties and courses for the training of social workers. Despite this, the training of social workers in Vietnam is faced with the problem of the underdevelopment of the legal and regulatory framework for organizing training in social work sector.

Keywords: training of social workers, state social policy, regulatory and legal framework in the field of social work.

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

Глобализация профессионального образования характеризуется процессами интернационализации, интеграции, охватывающих различные сферы жизнедеятельности: политической, экономической, социальной, общекультурную, образовательную и др. Одним из важных факторов становления профессионального образования является интернационализация, существенным проявлением которой в высшем образовании стало международное сотрудничество.

В настоящее время, профессиональное образование является ключевым фактором социально-экономического и культурного развития людей, сообществ и наций. Исходя из этого системы высшего образования, должна основываться на принципах интернационализации и включать в себя комплекс различных взаимосвязанных мероприятий.

В условиях глобализационных и интеграционных

процессов большое значение для отечественной педагогической науки и практики приобретает изучение зарубежного опыта организации и функционирования высшего образования, в том числе и стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) с которыми граничит Россия на Дальнем Востоке страны. У России огромный потенциал сотрудничества со странами АТР, особенно с учетом программы ускоренного развития Дальнего Востока, Забайкалья и Восточной Сибири.

Новые возможности расширения сотрудничества во многом связаны с правительственной программой ускоренного развития Дальнего Востока. Значительные финансовые средства направлены на создание высокотехнологических кластеров, современной транспортной инфраструктуры, модернизацию энергетического сектора, развитие сферы здравоохранения, образования, культуры, улучшение условий жизни населения. Предпосылками интеграционных процессов в АТР являются: близость уровней экономического развития

и степени рыночной зрелости стран, географическая близость стран, наличие общей границы и исторически сложившихся экономических связей, общность экономических и иных проблем.

Проблемы подготовки социальных работников в зарубежных странах освещается во многих публикациях исследователей, в частности анализируются: современные концепции социальной работы в США (Д.В. Лифинцев [1]), современная образовательная система, содержание и направления профессиональной подготовки специалистов социальной работы в странах Британского Содружества (Т.Л. Кремнева [2]); в США и Великобритании (А.Ю. Васильева, Н.Е. Королева, М.П. Целых, [3, 4, 5]) и др. Однако, практически совсем не изучен педагогический опыт профессиональной подготовки социальных работников в вузах АТР.

Целью данного исследования является рассмотрение нормативно-правового обеспечения организации профессиональной подготовки социальных работников в странах АТР (на примере Вьетнама).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов

По мнению многих экспертов и исследователей действующая нормативно-правовая база в сфере социальной работы не имеет особой юридической ценности, т.к. представлена в виде решений премьер-министра и руководящих циркуляров министерств и ведомств. В юридических документах отсутствуют положения об основах социальной деятельности сотрудника по социальной работе, а также механизмы управления государственной социальной политикой во Вьетнаме [6].

В настоящее время перечень программных документов, непосредственно связанных с развитием профессиональной социальной работы во Вьетнаме недостаточен. В последние годы ситуация изменилась с принятием Решения № 32/2010 Премьер-министра об утверждении проекта по развитию социальной работы во Вьетнаме на период 2010-2020 годов.

Структура организации социальной защиты населения Вьетнама представлена на рисунке 1.

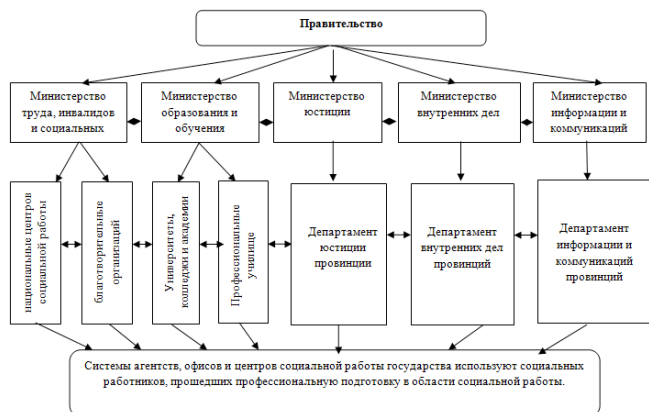


Рисунок 1 - Структура организации социальной защиты населения Вьетнама

Данным документом определены полномочия и сфера ответственности каждого министерства, ведомства и пр. входящих в структуру системы социальной защиты населения Вьетнама.

Так, Министерство юстиции разрабатывает нормативно-правовую базу социальной работы, координирует работу с заинтересованными министерствами и ведомствами, а также выполняет функции организации экспертизы всех правовых документов по социальной работе, разработанных другими министерствами.

Министерство внутренних дел разрабатывает правовые документы, регулирующие профессиональную деятельность социальных работников (правила трудоустройства, стандарты, код персонала, заработная плата

для социальных работников).

Министерство труда, инвалидов и социальных дел координирует работу с другими министерствами по разработке политики в области социальной работы.

Министерство образования и обучения Вьетнама утверждает план набора кадров в области социальной работы в университеты и колледжи. Оно несет ответственность за координацию и взаимодействие с заинтересованными министерствами и ведомствами, разрабатывая и планируя содержания образования по профессиональной подготовке социальных работников, совершенствование системы учебных программ.

Министерство информации и связи несет ответственность за осуществление коммуникационной деятельности в области социального развития, т.е. информирует все слои населения о политике и законодательстве в области социальной работы через интернет и средства массовой информации [7].

Правительство выполняет функции управления и делегирования задач министерствам о сотрудничестве с организациями по изучению и внедрению политики социальной работы во Вьетнаме.

Система национальных центров социальной работы предоставляет социальные услуги в провинциях, городах, районах и коммунах. Центрами осуществляются следующие функции:

- обеспечение социальными услугами всех нуждающийся в обществе людей (профилактические и медицинские услуги, юридическая помощь, деятельность Красного Креста и т. д.);

- полное осуществление политики в области социального обеспечения, социальной работы со стороны правительства, министерства, разработка положения о системе национальных центров социальной работы.

- консультирование, разработка рекомендаций и предложений министерствам и ведомствам страны по урегулированию, дополнению и внедрению новой политики в области социальных услуг в соответствии с задачами и ролью системы национальных центров социальной работы.

К благотворительным организациям, работающим во Вьетнаме относятся неправительственные организации, граждане Вьетнама и иностранные граждане. Благотворительные организации выполняют следующие функции:

- координация с организациями социальной работы на местах по созданию проектов, программ, предусматривающих оказание социальных услуг всем нуждающимся;

- реализация закона о государственной политике в области социальной работы в соответствии с государственными правилами благотворительных организаций во Вьетнаме;

- консультирование местных органов управления и внесение предложений по корректировке и дополнению форм деятельности в социальной работе для этих организаций и отдельных лиц во Вьетнаме.

Университеты, колледжи и академии выполняют следующие функции:

- разработка рекомендаций Министерству образования по подготовке, совершенствованию законодательства в области социальной политики и приема граждан на обучение в сфере социальной работы.

- реализация политики Правительства, Министерства образования в области социальной работы и подготовки профессиональных кадров для удовлетворения потребностей общества в каждый конкретный период.

- своевременная корректировка и расширение перечня форм обучения, улучшающих качество профессионального образования для удовлетворения социальных потребностей на основе политики правительства и Министерства образования.

В функции профессионально-технических училищ входят:

– реализация правовой политики государства и Министерства образования по подготовке профессиональных кадров в области социальной работы на среднем профессиональном уровне.

– подготовка и организация мероприятий по трудоустройству социальных работников согласно политике правительства и Министерства образования.

– изучение предложений Министерства образования по подготовке и корректировке политики социальной защиты для школ профессионального образования с учетом нужд населенных пунктов, предприятий и общественных организаций.

Система агентств, офисов и центров социальной работы является системой государственных органов управления в области социальной работы во всех населенных пунктах страны. На них ложится функция государственного управления всей деятельностью организаций и физических лиц, как отечественных так и иностранных, в провинциях и районах во Вьетнаме.

Департамент юстиции провинции выполняет функцию координации с другими департаментами и агентствами в провинциях и городах для выполнения задач, поставленных органами власти в области социальной работы по проверке, утверждению и управлению правовой политики в области социальной работы.

Департамент внутренних дел провинции координирует работу с государственными служащими, работающими в области социальной работы в провинции или городе, занимается разработкой правовых положений о правах, обязанностях и задачах должностных лиц, осуществляющих политику социальной работы на местах.

Департамент информации и коммуникаций провинции занимается координацией работы с другими отделами в реализации пропаганды политики в области социальной работы, ориентированной на интересы граждан через средства массовой информации в провинции или городе.

Внимания заслуживают и другие нормативно-правовые документы в области социальной защиты и профессиональной подготовки социальных работников, которые стали применяться на всей территории страны.

Циркуляр № 14/2010 / ТТ-BGD & ĐT, 27/4/2010 Министерства образования и обучения опубликовал список специальностей для колледжей, университетов во Вьетнаме. В этом Циркуляре очень четко оговаривается код специальности по профессиональному обучению социальных работников в колледже и на университетском уровне [17].

Циркуляр № 04/2011 / ТТ-MOLISA, 25/2/2011 Министерства труда, инвалидов и социальных дел утвердил Положение о стандартах государственных услуг, предоставляемых при осуществлении медицинской помощи при социальной поддержке больных (в том числе гигиена, одежда, питание и пр.). [19].

Совместный циркуляр Министерства труда, инвалидов и социальных дел, и Министерства внутренних дел № 09/2013 / ТТЛТ-BLDTBXH - BNV, 20/3/2013 дал разъяснения о функциях, задачах, полномочиях и организационной структуре центров, обеспечивающих социальную работу в государстве. На сегодняшний день этот документ считается важным для управления деятельностью социальной работой во Вьетнаме [19].

Циркуляр № 30/2015 / ТТЛТ, 19/8/2015 Министерства труда, инвалидов и социальных дел и Министерства внутренних дел сегодня применяется по всей стране. В этом циркуляре выделены три вида социальной работы:

Социальная работа Категория II, имеет код: V.09.04.01;

Социальная работа Категория III, имеет код V.09.04.02;

Социальная работа Категория IV, имеет код V.09.04.03[20-26].

Стоит отметить, что вышеперечисленные юридические документы по управлению и развитию социальной

работы применяются по всей стране, однако они имеют множество ограничений при применении и осуществлении, например, некоторые положения во многих документах нереалистичны, асинхронны и оказывают негативное влияние на развитие социальной работы [12, С. 305].

На профессиональную подготовку социальных работников во Вьетнаме негативно влияет отсутствие специфических нормативно-правовых документов. Кроме того, оформление правовых документов и программ обучения по социальной работе испытывают трудности в принятии и реализации. Процесс обсуждения на уровне министерств, отраслей и местных властей занимает длительное время. Распределение средств и финансовых ресурсов для реализации правовых документов также является серьезной проблемой, влияющей на ход введения профессиональной подготовки социальных работников в учебные планы образовательных заведений [17].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления

Система государственной социальной политики в целом и разработка нормативно-правовых документов в области профессиональной подготовки социальных работников, в частности во Вьетнаме недостаточно разработана. Большое количество нормативных правовых документов в рассматриваемой области практически не применяются на практике и не отвечают требованиям проекта № 32/2010 / QĐ-TTГ по развитию профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме на период 2010-2020 годов. Поэтому для того чтобы профессиональная подготовка социальных работников в вузах Вьетнама развивалась необходимо более тесно привязать нормативно-правовую базу в области социальной работы к практике.

Данная проблема исследования важна для педагогической науки России тем, что практически не изучена профессиональная подготовка социальных работников в вузах стран АТР, существуют пробелы и в курсе «Социальная работа за рубежом».

В целом важным является приобретение теоретического и практического зарубежного опыта инновационных подходов к профессиональной подготовке социальных работников, научно-методического обеспечения, системного сотрудничества университетов с социальными службами на разных уровнях, необходимого финансирования и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лифинцев Д.В. Современные концепции социальной работы в Соединенных Штатах Америки: Дис. ... докт. пед. наук. — М., 2005. — 386 с.
2. Кремнева Т.Л. Подготовка социальных работников в странах Британского Содружества: Дис. ... докт. пед. наук. — М., 2006. — 364 с.
3. Васильева А.Ю. Единство теоретической и практической подготовки социальных работников в США: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 2005. — 200 с.
4. Королева Н.Е. Содержание подготовки социальных работников для учебных заведений в США и Великобритании: Дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2003. — 205 с.
5. Целых М.П. Становление социальной работы и профессионального образования социальных работников в США: историко-педагогический аспект: Дис. ... докт. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2003. — 350 с.
6. Hiệp hội Giáo dục Dạy nghề và Công tác Xã hội ở Việt Nam - Kế hoạch chiến lược sự phát triển quốc gia về đào tạo công tác xã hội cho Việt Nam 2017-2020. Hà Nội, tháng 7 năm 2017. С.16,17,18.
7. Trần Xuân Bình. Đào tạo và nghiên cứu công tác xã hội ở Việt Nam - Thực Trạng và Triển Vọng, Tạp chí khoa học Đại học Huế, 72A, Tạp chí số 03. 2012. С. 76.
8. Lê Hải Thanh. Những mâu thuẫn đào tạo trong lĩnh vực công tác xã hội ở Việt Nam hiện nay - Tài liệu hội thảo «Công tác xã hội - Tác nhân Thay đổi» Tr. HCM. 2009.

C.176.

9. Vụ Bảo trợ xã hội, Bộ Lao động, Thương Binh và Xã hội, Báo cáo kết quả điều tra, rà soát lại nhu cầu đào tạo cho cán bộ, nhân viên xã hội, nhân viên trên cả nước. Năm 2010, C7,C10.

10. Nguyễn Thị Thu Hà. Giải pháp đổi mới trong lĩnh vực xã hội ở Việt Nam trong bối cảnh nền kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế. Tạp chí Xã hội học số 1: 2012. C182.

11. Nguyễn Thị Thu Hà và các đối tác. Nghị định thư cấp nhà nước, Số 45 «Những đổi mới trong công tác xã hội ở Việt Nam trong bối cảnh nền kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế. Nghiên cứu kinh nghiệm của Việt Nam và Liên bang Nga». 2010, C207.

12. Nguyễn Hải Hưu và Trần Kháng Tùng. Một số kiến nghị về các chính sách và luật pháp thực hiện công tác xã hội và cấp giấy chứng nhận công tác xã hội ở Việt Nam. Năm 2017. C 49

13. Nguyễn Thị Thanh Hương. Báo cáo đánh giá các chương trình công tác xã hội trong các trường đại học, viện nghiên cứu ở Việt Nam. Tài liệu hội thảo «Chương trình Đào tạo Công tác Xã hội - Thực tiễn và Giải pháp» Hà Nội, 2017. C120.

14. Bùi Thị Xuân Mai. Công tác xã hội tại Việt Nam ngày nay: cơ hội và thách thức «, TS. Bùi Thị Mai Mai trong Ngày Lao động Xã hội 2010. C12.

15. Nguyễn Tiệp - Trường Đại học Lao động và Xã hội (Hội thảo về đào tạo và phát triển công tác xã hội ở Việt Nam - những thách thức và triển vọng), 2008. C, 223.

16. Nguyễn Trung Hải. Báo cáo đánh giá chương trình công tác xã hội - Trường Đại học Xã hội và Lao động; Tài liệu hội thảo “Chương trình đào tạo về công tác xã hội - các vấn đề và giải pháp” Hà Nội: 2017. C.47,48.

17. Cục Bảo trợ Xã hội. Báo cáo cuối cùng về công tác bảo trợ xã hội năm 2015, định hướng và nhiệm vụ năm 2016. C19.

18. Thân Trung Dũng. Vấn đề việc sau khi tốt nghiệp của sinh viên là một vấn đề xã hội trong thời kỳ hòa nhập. Báo Mới : 2015. C.2

19. Phát triển kế hoạch chiến lược cho giáo dục công tác xã hội ở Việt Nam trong 2017-2022.

20. Nguyễn Hải Hữu và Nguyễn Thị Thái Lai. Báo cáo kết quả khảo sát các cơ sở trợ giúp xã hội ở Việt Nam, 2016. C.32.

21. Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội, Kế hoạch triển khai Đề án hội nhập quốc tế trong lĩnh vực giáo dục - đào tạo nghề đến năm 2020. C-15

22. Thông tư số 14/2010 / TT-BGD & T ngày 27/4/2010 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc công bố danh mục giáo dục và đào tạo cao đẳng, đại học ở Việt Nam (<http://hethong-phapluatvietnam.com/thong-tu-14-2010-tt-bgddt-ban-hanh-danh-muc-giao-duc-dao-cao-cap-iv-trinh-do-cao-dang-dai-hoc-do-bo-giao-duc-va-cao-cao-ban-hanh.html>)

23. Thông tư 04/2011 / TT-BLĐTBXH, 25/2/2011 Bộ Lao động, Người tàn tật và Các Vấn đề Xã hội đã xây dựng Quy chế về Dịch vụ Công cộng (<https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Lao-dong-Tien-luong/Thong-tu-04-2011-TT-BLDTBXH-tieu-chuan-cham-soc-tai-cac-co-so-bao-tro-119130.aspx>)

24. Thông tư liên tịch của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội và Bộ Nội vụ số 09/2013 / TTLT-BLDTBXH - BNV, 20/3/2013. <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Lao-dong-Tien-luong/Thong-tu-lien-tich-09-2013-TTLT-BLDTBXH-BNV-Trung-tam-dich-vu-cong-tac-xa-hoi-194759.aspx>

25. Thông tư số 30/2015 / TTLT, 19/8/2015 của Bộ Lao động, Người tàn tật và Xã hội và Bộ Nội vụ. <http://www.molisa.gov.vn/vi/Pages/ChiTietVanBan.aspx?VID=34350>

26. Mai Thị Kim Thanh. Giáo Trình Nhập môn Công tác Xã hội / Mai Thị Kim Thanh. Hà Nội: Giáo dục Việt Nam, 2005. C,206.

Статья поступила в редакцию 04.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

КОНТЕКСТНАЯ РЕКЛАМА ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

© 2018

Марченко Ольга Геннадьевна, старший преподаватель кафедры
«Международного маркетинга и торговли»

Просалова Вероника Сергеевна, кандидат экономических наук, доцент,
заведующий кафедры «Менеджмента и экономики»

Смольянинова Елена Николаевна, кандидат экономических наук, доцент,
заведующий кафедры «Международного маркетинга и торговли»
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: elsmol@yandex.ru)

Аннотация. В современном мире любую информацию можно найти в Интернете. Изображения, видео, различного рода статьи и другие виды, формы проявления информации. Интернет располагает возможностью предоставления необходимого материала. Для его поиска потребитель информации использует некие ключевые слова, на эти слова и фразы ориентируются поисковые системы и выдают по запросу найденные ответы. При введении ключевых фраз и выражений, в ответ появляется рекламное объявление, которое есть не что иное, как контекстная реклама. Контекстная реклама представляет собой вид интернет-рекламы, которая демонстрируется только тем пользователям, которые проявили интерес к рекламируемому продукту. Это размещение объявлений рядом с результатами поиска по определенному набору ключевых фраз. Почти все поисковые машины в сети Интернет используют системы контекстной рекламы для получения прибыли (например, рекламные сети Яндекс. Директ и Google AdWords, которые являются источником прибыли компаний Яндекс и Google, соответственно). Системы контекстной рекламы позволяют размещать рекламу на страницах с результатами поиска по определенным ключевым словам; на сайтах, установивших блоки контекстной рекламы на своих страницах и в мобильных приложениях. За последние годы в России отмечается стремительное развитие рынка высшего образования. В связи с этим привлекать специалистов в области рекламы стали негосударственные и государственные, давно существующие и вновь созданные вузы.

Ключевые слова: образование, высшее образование, образовательные услуги, вуз, реклама, реклама вуза, контекстная реклама, реклама в сфере образовательных услуг, социальные сети, интернет, анкетирование респондентов, коммуникации образовательных учреждений.

CONTEXTUAL ADVERTISING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

© 2018

Marchenko Olga Gennadyevna, PhD, senior lecturer
of «International Marketing and Trade»

Prosalova Veronica Sergeevna, Ph.D., associate professor,
head of the department of «Management and Economics»

Smolyaninova Elena Nikolaevna, PhD, associate professor, head of the department
of «International Marketing and Trade»

Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russian Federation, Vladivostok, Gogol Street, 41, e-mail: elsmol@yandex.ru)

Abstract. In today's world any information you can find on the Internet. Images, videos, various articles and other types of forms of information. The Internet has the capability to provide the necessary material. To search for information consumer uses some Keywords in these word and phrase oriented search engine and issue query answers. When introducing key phrases and expressions, the answer appears an advertisement which is not that other, as contextual advertising. Contextual advertising is a form of online advertising that is shown only to those users who expressed interest in the advertised product. Placing ads near search results for a specific set of key phrases. Almost all search engines on the Internet make use of contextual advertising for profit (for example, the advertising network of Yandex. Direkt and Google AdWords, which are the source of profit of the companies of Yandex and Google, respectively). Contextual advertising system allows you to place ads on pages with search results for specific keywords; sites that have established units contextual advertising on their pages and in mobile applications. In recent years, Russia has experienced a rapid development of the market of higher education. In this regard, to attract specialists in the field of advertising are state and non-state, long-existing and newly created universities.

Keywords: education, higher education, educational services, school, advertising, University, contextual advertising, advertising in the sphere of educational services, social networks, Internet, survey respondents, communication of educational institutions.

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

Последние годы ознаменованы стремительным развитием системы высшего образования в РФ. В связи с этим остро стоит проблема конкурентной борьбы за абитуриентов.

Финансирование вузов напрямую зависит от количества обучающихся студентов. В связи с этим на рынке высшего образования требуются специалисты в области рекламы.

Особенно эффективной становится реклама, максимально приближенная к интересам, повседневной жизни абитуриентов. Именно контекстная реклама наиболее соответствует запросам пользователей. Так как она является новым направлением в рекламном бизнесе, соответственно требует подробного и всестороннего изучения.

Анализ последних исследований и публикаций, в ко-

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Контекстная реклама — это тип Интернет-рекламы, особенность которого заключается в том, что рекламные объявления на сайтах показываются в соответствии с их содержанием (контекстом).

Вопросом этимологии контекстной рекламы, а также причинами ее эффективности занимались такие ученые, как Петрова О.А., Николаева С.В. Дубцова А.Э., Павлов Е.Е. [1-4]

Правовые аспекты использования контекстной рекламы анализировала Рахматулина Р.Ш. и др. [5-8]. Преимущества и недостатки контекстной рекламы рассматривались в трудах Захаровой И.В. [9].

Тем не менее, практические вопросы использования контекстной рекламы в системе высшего образования еще не рассматривались в свете научных публикаций.

Формирование целей статьи (постановка задания).
 Целью исследования, отраженного в рамках данной статьи, являлось изучение и анализ контекстной рекламы высших учебных заведений.

Для реализации поставленной цели были решены ряд следующих задач, а именно: разработана анкета с выявлением пяти ключевых фраз для поиска любого вуза; построен рейтинг ответов, проанализирована статистика по лидерам рейтинга.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Реклама в сфере образовательных услуг представляет собой коммуникацию образовательных учреждений со своими потребителями [10]. Набор в вуз, встречи с будущими студентами, профориентация, консультационные услуги, тестирование – это ряд направлений коммуникации образовательных учреждений со своими потребителями [11].

Сегодня реклама университетов осуществляется несколькими способами:

- информационные объявления в специальных справочниках;
- дни открытых дверей;
- различные выставки.

К наиболее эффективным способам воздействия на целевую аудиторию можно отнести СМИ. Это радио, телевидение, печать и, конечно же, Интернет. Он же включает в себя контекстную рекламу, которая в настоящее время пользуется большой популярностью [12, 13, 14].

Многие высшие учебные заведения активно позиционируют себя в социальных сетях, ведут свой канал на YouTube, ведут форумы и блоги, что также является своеобразной рекламой в сети Интернет, но чаще всего именно контекстная реклама оказывается более эффективной, так как более соответствует запросам пользователей, этим и объясняется актуальность данной работы [15].

В ходе проводимого исследования была составлена анкета. Респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Какие ключевые фразы Вы использовали бы для поиска информации о каком-либо вузе?». Были получены такие ответы: приемная комиссия, проходные баллы по специальности, университеты региона (название региона), проходные баллы в (название вуза), куда пойти учиться в (название города), сайт (название вуза), цена обучения в (название вуза), специализация логистика в (название вуза), цена обучения в вузах, список университетов в (название города), популярные вузы (название города), университеты (название города), что лучше: (название вуза) или (название вуза), лучшие вузы (название города), рейтинг вузов, высокая стипендия, куда поступать в (название города), вузы (название города) отзывы.

В результате данного опроса было выявлено пять ключевых фраз, которые наиболее популярны для поиска. Ими оказались: сайт (название вуза), вузы в (название города), лучшие вузы (название города), проходные баллы в (название вуза), цена обучения в (название вуза).

Данные поисковые фразы можно разбить на логические группы: рейтинговые, по характеристикам, по местоположению, стандартные.

Рейтинговые поисковые фразы пользователи используют, когда для них важна информация о самых популярных, лучших вузах и т.д. (рейтинг вузов, популярные вузы города, лучшие вузы города).

Запросы по характеристикам представляют собой запросы по одному определенному критерию, который наиболее важен для пользователя. Например, в данном случае это стоимость обучения в определенном вузе, проходные баллы и т.д.

Запросы по местоположению пользователь использует, когда для него важно найти вуз именно в

определенном городе, регионе, стране и т.д. (вузы во Владивостоке, вузы Дальнего Востока).

Стандартные поисковые фразы представляют собой запросы, когда пользователь вводит название вуза без каких-либо дополнительных фраз (ВГУЭС, сайт ДВФУ).

В данном случае его интересует именно данное высшее учебное заведение, и он хочет узнать информацию о нем.

К каждой группе поисковых фраз можно разработать рекламные объявления.

Для рейтинговых поисковых фраз в объявлении должен делаться упор на такие слова как «лучший», «входящий в ТОП», «самый популярный» и т.д. Оно может выглядеть следующим образом: «Вы ищете лучший вуз? Не тяните, поступайте в (название вуза)».

Для запросов по характеристикам рекламное объявление должно содержать выгодное предложение по критерию, который интересует пользователя, который он вбивает в поисковую строку, например, «Ищите вуз по карману? Тогда лучший вариант для вас это (название вуза)! Цены вас приятно удивят!»; или таким: «(название вуза)! Низкие проходные баллы, большое количество бюджетных мест».

Для запросов по местоположению в рекламном объявлении должно быть прописано место (город, регион, страны и т.д.), в котором пользователь ищет подходящий для себя вуз. Оно может выглядеть следующим образом: «Вузы города Владивостока. Обучение в городе у моря!»; или таким: «Хочешь учиться во Владивостоке? Поступай в (название вуза)!».

Для стандартных запросов пользователь должен видеть рекламное объявление о конкретном вузе, которое может содержать полезную информацию о нем. Оно может быть таким: «(название вуза). Обучение во Владивостоке. Международные программы».

На основании пяти ключевых фраз была составлена анкета.

В данной анкете респонденты должны были указать свой пол, возраст, уровень образования, социальный статус и ответить на вопрос о наиболее подходящей для себя ключевой фразе, которую они бы использовали для поиска информации об определенном вузе.

В опросе приняли участие 300 респондентов разных возрастов. Из них 60% составляют девушки (женщины) и 40% мужчины.

Основную массу опрошенных составляют респонденты в возрасте от 16 до 25 лет (73%). 70% респондентов имеют высшее образование. Большую часть респондентов составляют студенты (57%). Среди опрошенных нет пенсионеров и безработных.

На рисунке 1 изображено распределение респондентов по выбору ключевой фразы, которую они бы использовали для поиска информации о каком-либо вузе:



Рисунок 1 – Распределение респондентов по выбору ключевой фразы, которую они бы использовали для поиска информации о каком-либо вузе, % респондентов

На рисунке 2 приведен рейтинг ключевых фраз, которые респонденты использовали бы для поиска информации о каком-либо вузе.

Как видно из рисунка наиболее популярной поисковой фразой является словосочетание «сайт ___ (название вуза)», затем одинаковое количество респондентов выбрали такие фразы как «вузы в ___ (название города)» и «стоимость обучения в ___ (название вуза)».

Также была изучена статистика по лидерам рейтинга, в качестве вуза и города были выбраны ВГУЭС и Владивосток соответственно. То есть изучались такие поисковые запросы пользователей: сайт ВГУЭС, вузы во Владивостоке, стоимость обучения во ВГУЭС. Большое число показов приходится на такие месяцы, как июнь, июль, август, сентябрь. Пик показов приходится на июль.

Это связано с тем, что в данный период абитуриенты выбирают в какой вуз поступить, а потому изучают их сайты.

Статистика по лидерам рейтинга показала, что большее предпочтение пользователи отдают фразе «сайт ВГУЭС». По результатам опроса респондентов фраза «сайт ___ (название вуза)» также стала лидером, как уже говорилось выше (ее выбрали 30% респондентов). Можно сделать вывод о том, что данная ключевая фраза является наиболее популярной.



Рисунок 2 – Рейтинг ключевых фраз, которые респонденты использовали бы для поиска информации о каком-либо вузе, % респондентов

Наименее популярной фразой среди лидеров рейтинга для пользователей при поиске информации о вузах является «стоимость обучения во ВГУЭС». Фраза «вузы во Владивостоке» занимает 2 место. В данном случае идет некое противоречие ответов респондентов и статистики, так как по результатам опроса фразы «вузы в ___ (название города)» и «стоимость обучения в ___ (название вуза)» имеют одинаковое число ответов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.

Контекстная реклама является самой популярной интернет-рекламой благодаря своим преимуществам [16, 17, 18]. К ним относится ее низкая стоимость, высокое попадание в целевую аудиторию и высокая эффективность. Но также она имеет и свои недостатки: кратковременность действия, опасность перерасхода бюджета при неправильной настройке, бесполезность использования в некоторых сферах бизнеса.

Важным показателем контекстной рекламы является стоимость клика [19, 20]. Она представляет собой цену, которую платит рекламодатель за переход (клик) по своему объявлению.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что для пользователей наиболее интересна контекстная реклама, касающаяся именно одного конкретного высшего учебного заведения, так как поисковых запросов на сайт вуза делается больше, нежели на список вузов города, региона и т.д. или стоимость обучения в том или ином вузе.

Это может объясняться тем, что пользователю проще зайти на сайт определенного вуза и узнать на нем всю необходимую информацию. Это может быть и стоимость обучения, и проходные баллы, бюджетные места, список направлений и т.п. То есть в конечном итоге

пользователь находит все, что для него необходимо на одном Интернет-ресурсе.

Следовательно, вузам при создании контекстной рекламы о своем учебном заведении следует уделять внимание тому, чтобы пользователь сразу мог увидеть название вуза, к которому относится реклама (чтобы оно попало на глаза в первую очередь) и некоторую наиболее интересную информацию о нем, смысл которой мог бы уместиться в несколько отдельных фраз.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Петрова О.А., Николаева С.В. Соотношение «Интернет – реклама» и «Контекстная реклама» в научной и научно-популярной литературе // Язык и социальная динамика. 2013. №13-2. С. 125-128.
- Павлов Е.Е. Контекстная реклама в инновационной модели управления на примере Яндекс.Директ // В сборнике: Экономическая наука сегодня: теория и практика Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 56-59.
- Дубцова А.Э., Петрова О.А. Контекстная реклама // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2010. Т. 2. № 6. С. 290-291.
- Назайкин А. Н. Эффективность рекламы в Интернете // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2010. № 5.
- Рахматулина Р.Ш. Контекстная реклама и нарушения прав на результаты интеллектуальной деятельности // В сборнике: Современная гуманитарная наука: проблемы и перспективы развития Материалы международной научной конференции. 2015. С. 135-137.
- Савельев А.И. Электронная коммерция в России и за рубежом: правовое регулирование. «Статут», 2014 // СПС: «Консультант-Плюс».
- A Semantic Approach to Contextual Advertising [Electronic resource] / A. Broder, M. Fontoura, V. Josifovski, L. Riedel // Yahoo! Research. URL: <http://classes.soe.ucsc.edu/ism293/Spring09/material/papers/lec8/p559-broder.pdf> (date of visit: 20.09.2012).
- Новый В. «В контакте» с рекламой // Коммерсант-Daily. 2011. № 220. 10. Виноградова Е. Реклама следует за спросом // Ведомости. 2010. № 84.
- Захарова И.В. Контекстная реклама // Технические науки - от теории к практике. 2016. № 57. С. 64-70.
- Линг В.В. Контекстная реклама как инструмент интернет-маркетинга // Экономика и предпринимательство. 2016. № 1-2 (66-2). С. 962-965.
- Особенности рекламы в сфере образовательных услуг [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/18/5109>
- Реклама в интернете — обзор ТОП-10 популярных видов интернет-рекламы + наглядные примеры и стоимость размещения [Электронный ресурс] // ХитёрБобёр.ru. – Режим доступа: <http://hiterbober.ru/businessmen/reklama-v-internete-vidy-i-stoimost.html>
- Что такое контекстная реклама [Электронный ресурс] // Context - ru. – Режим доступа: <http://context-up.ru/urok-1-chto-takoe-kontekstnaya-reklama/>
- Яндекс подбор слов [Электронный ресурс] // Wordstat. – Режим доступа: <https://wordstat.yandex.ru/>
- История развития интернета в России – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uniqucontent.com> (Дата обращения 19.04.2016).
- Контекстная реклама: итоги 2015 и прогнозы 2016 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sostav.ru/publication> (Дата обращения 20.04.2016).
- Словари и энциклопедии на Академике – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/> (Дата обращения 19.04.2016).
- People Group – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.people-group.net/?p=begin/ru/advertisers/tar_site (Дата обращения 20.04.2016).

19. Yarpres [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yarpres.ru/about/kontekst/srsistem> (Дата обращения 20.04.2016).

20. Сайтостроение от А до Я. Что такое контекстная реклама? – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.internet-technologies.ru/> (Дата обращения 20.04.2016).

Статья поступила в редакцию 30.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

©2018

Минева Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иноязычной профессиональной коммуникации

Оладышкина Анастасия Алексеевна, кандидат филологических наук,
доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина
(603004, Россия, Нижний Новгород, улица Челюскинцев, 9, e-mail: a.a.oladyshkina@gmail.com)*

Клопова Юлия Викторовна, преподаватель английского языка
Нижегородский медицинский колледж

(603003, Россия, Нижний Новгород, улица П. Мочалова, 9, e-mail: klazaul@yandex.ru)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению основных способов и путей, позволяющих повысить мотивацию студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка. Проблемы мотивации в учении возникают по каждому предмету. Педагоги высшей школы задаются вопросом, как же повысить мотивацию студентов к обучению. Особо остро стоит проблема мотивации к изучению иностранных языков. Рассматривая мотивацию как сторону субъективного мира учащегося, формируемую его собственными побуждениями и потребностями, необходимо понимать, что педагог лишь опосредованно может повлиять на нее, создавая предпосылки и условия, на основе которых возникает личная заинтересованность в работе. Среди основных способов, способных увеличить заинтересованность студентов к иностранному языку и тем самым повысить их мотивацию к изучению данного предмета, мы выделяем содержательный компонент обучения, а именно содержательную ценность учебного материала, и такие способы организации учебной деятельности, которые бы вызвали высокую мотивацию и обеспечили активность на занятии. Среди основных форм, методов и средств, отвечающих данным требованиям, мы рассматриваем активные методы обучения, коллективные формы работы на занятии, а также широкое использование компьютерных и информационных технологий, в том числе электронного сетевого обучения.

Ключевые слова: высшее образование, иностранный язык, иноязычная подготовка, профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность, мотивация, способы повышения мотивации, содержание учебного материала, организация учебной деятельности, методы и средства обучения.

THE WAYS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE

©2018

Mineeva Olga Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department «Foreign language professional communication»

Oladyshkina Anastasia Alekseevna, candidate of philological sciences, associate professor
of the department «Foreign language professional communication»

*Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Cheluskintsev St., 9, e-mail: a.a.oladyshkina@gmail.com)*

Kloпова Yulia Victorovna, teacher of English
Nizhny Novgorod Medical College

(603003, Russia, Nizhny Novgorod, P. Mochalov St., 9, e-mail: klazaul@yandex.ru)

Abstract. The article is devoted to the main means and ways which let increase students' motivation in learning the English language. The problem of motivation in the teaching exists in each subject. Teachers of higher education ask themselves a question how to increase students' motivation to learning. The problem of motivation in learning foreign languages is especially relevant. Considering motivation as a side of the subjective world of a student, formed by his own motives, wants and needs, it is necessary to understand that the teacher can only indirectly influence it, creating prerequisites and conditions on the basis of which a personal interest in the work will appear. Among the main ways which can increase students' interest in a foreign language and thereby increase their motivation in learning this subject, we highlight the content of teaching and ways of learning activity that would cause high motivation and ensure activity in a class. Among the basic training techniques, methods and equipment that meet these requirements, we highlight active teaching methods, group work in the classroom, as well as extensive use of computer and information technologies including e-learning.

Keywords: higher education, foreign language, foreign language training, professional foreign-language communicative competence, motivation, ways of increasing motivation, content of educational material, organization of training activity, means and methods of training.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Вопросы, связанные с поиском эффективных способов и путей повышения мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка, являются весьма актуальными и до конца не решенными (Г.В. Артамонова [1], Е.Е. Белова [2] и др. [3-4]). С одной стороны, студенты осознают, что специалист любого профиля, свободно владеющий как минимум одним иностранным языком, имеет больше шансов при поиске работы и построении успешной карьеры, в том числе и за рубежом, с другой стороны, начальный уровень владения иностранным языком при поступлении в вуз у большинства студентов является достаточно низким. Кроме того, очень часто учащиеся не проявляют особого интереса к данному учебному предмету. Таким образом, формирование положительной мотивации необходимо рассматривать как специальную задачу при обучении

иностранному языку в вузе.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Прежде чем перейти к рассмотрению возможных способов, позволяющих повысить мотивацию студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка, считаем необходимым рассмотреть сущность понятия «мотивация» в контексте нашего исследования. Многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд и др.) посвящены изучению сущности, природы и структуры мотивации.

В современной психологии мотивация рассматривается как сложный «запускной механизм» жизнедеятельности человека, будь то труд, поведение, познание и общение. Психологи определяют мотивацию «и как

один конкретный мотив, и как единую систему мотивов, и как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии» [6, с. 130]. Л.И. Божович трактует мотив как то, «ради чего осуществляется деятельность. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [7, с. 53].

Г.В. Рогова утверждает, что «расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира учащегося, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Учитель может лишь опосредованно повлиять на неё, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе» [8, с. 6].

Также ученый подчеркивает, что педагог должен учитывать «все типы и подтипы мотивации», поэтому остановимся на краткой характеристике видов мотивации изучения иностранного языка. В широком понимании выделяют два типа мотивации: внешнюю и внутреннюю [9, с. 116]. В свою очередь внешняя мотивация существует в двух разновидностях как широкая социальная мотивация и как узколичная. Применительно к иностранному языку широкая социальная мотивация проявляется в стремлении учащихся овладеть иностранным языком, ценностями культуры с перспективой использования его в различных ситуациях межличностного и межкультурного взаимодействия и идентификации себя с определенной группой носителей языка. Узколичная мотивация определяет отношение к овладению иностранным языком как способу самоутверждения, достижения успехов и саморазвития.

Среди разновидностей внутренней мотивации выделяют коммуникативную, инструментальную и лингвопознавательную мотивации. Коммуникативная мотивация рассматривается как основная в составе внутренней мотивации, т.к. овладение коммуникативной компетенцией – это первейшая потребность учащихся. Лингвопознавательная мотивация заключается в положительном отношении учащихся к самому языку, его строению и свойствам. Инструментальная мотивация предполагает положительное отношение и готовность студентов к выполнению различных упражнений и заданий, стремление к освоению новых форм и видов работ, дальнейшего совершенствования ранее освоенных приемов овладения иностранным языком, готовность включиться в самостоятельную учебную деятельность.

В широком смысле мотивацию можно трактовать как источник активности человека, как систему побудительных сил любой деятельности и поведения. Мотивация рассматривается как система факторов, влияющих на поведение человека (сюда входят потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает активность личности на определенном уровне [5, с. 519].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной статьи является определение основных способов и путей, позволяющих повысить мотивацию студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка. Для реализации поставленной цели мы считаем необходимым рассмотреть, какой должна быть организация системы обучения английскому языку, способствующая вызову, сохранению и повышению мотивации студентов неязыковых специальностей в высшей школе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Среди основных факторов, способных увеличить

заинтересованность студентов к иностранному языку и тем самым повысить уровень их активности на учебных занятиях и в процессе самостоятельной деятельности, мы выделяем содержательный компонент обучения и способы организации учебной деятельности.

В результате проведенных научно-педагогических исследований С.Е. Цветкова и И.А. Малинина, основываясь на трудах М.В. Даричевой, Э.П. Комаровой, З.И. Конновой, И.В. Петриной, Н.Л. Уваровой, и др., подчеркивают, что «одним из мощных факторов, усиливающих мотивацию студентов к изучению иностранного языка, является будущая профессия» [10, с. 187]. А.И. Яцкевичус доказал, что «интересный и личностно значимый текст сам по себе, т.е. без дополнительной тренировки, способствует запоминанию примерно четверти содержащегося в нем языкового иноязычного материала, так как он вызывает большую встречную активность учащихся» [11, с. 10-11]. Анкетирование, проведенное авторами статьи среди студентов 1-2 курса, изучающих дисциплины «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», «Практика перевода иностранных источников» и «Иностранный язык по специальности», показало, что студентам больше интересна тематика, связанная с их будущей профессиональной деятельностью. Студенты считают, что знание английского языка им будет необходимо для чтения специальной и научной литературы, для общения с иностранными специалистами, для расширения профессиональных контактов.

Таким образом, одним из ведущих путей повышения мотивации является содержательная ценность языкового материала, его адекватность жизненным интересам студентов. Исходя из этого, отбор и систематизация содержания учебного материала по английскому языку необходимо осуществлять в соответствии со следующими принципами:

– *коммуникативной направленности:* овладение языковым материалом направлено на решение речевых задач, на удовлетворение коммуникативных потребностей учащихся;

– *личностной и профессиональной направленности:* будущих специалистов интересует информационный аспект, включающий в себя всё, что связано с их будущей профессией и теми областями науки, которые они изучают, поэтому на занятиях по английскому языку учебный материал должен быть личностно значимым для студентов;

– *междисциплинарной содержательной согласованности:* в этом случае факты и события, усвоенные на предметах профессионального цикла, предстают перед учащимися с другой стороны, в новой языковой оболочке [12, с. 107];

– *аутентичности и открытости:* данный принцип предполагает использование в процессе обучения информации, взятой из оригинальных источников, в том числе ресурсов сети Интернет, средств массовой информации и телекоммуникации.

Мы убедились, что учебный материал, являющийся информативным и личностно-значимым для учащихся, позволяющий им расширить знания в рамках будущей профессии и обрести умения и навыки межличностного и профессионального иноязычного общения, способствует возрастанию мотивации к изучению английского языка.

Следующим этапом на пути повышения уровня мотивации является организация учебной деятельности, т.к. содержание учебного материала усваивается в процессе учебной деятельности студентов. В связи с этим, вопрос о выборе эффективных форм, методов и средств обучения иностранному языку является весьма важным.

В контексте рассматриваемого нами вопроса процесс обучения английскому языку должен соответствовать следующим требованиям: ориентация на личность студента, учет его индивидуальных особенностей и создание субъект-субъектных отношений в процессе обуче-

ния; содействие его личностному и профессиональному развитию; обеспечение условий для активной работы каждого учащегося и вовлечения студентов в совместную деятельность; коммуникативная направленность.

Рассмотрим наиболее эффективные, на наш взгляд, формы, методы и средства, способствующие вызову и сохранению мотивации к изучению английского языка.

В соответствии с требованиями современной дидактики педагогический процесс необходимо строить на принципах личностно-ориентированного подхода [13, с. 35-36], который предполагает установление субъект-субъектных отношений. Субъект-субъектные диалоговые отношения признают учащегося в качестве субъекта, соучастника педагогического процесса и предполагают максимально полную реализацию своего потенциала каждым из учащихся при взаимодействии с преподавателем, направляющим этот процесс в наиболее благоприятное русло. К примеру, учитель должен ставить учащихся в известность о задачах занятия, и в первую очередь должны быть названы задачи, связанные с овладением речевыми видами деятельности. Понимание и осознание студентами, почему и для чего им необходимо изучать тот или иной материал – это отправной момент для возникновения мотивации и успешного осуществления задачи. Кроме того, важно, чтоб задача была ясна и импонировала студентам, открывала перед ними ясную речевую перспективу.

В этой связи каждое учебное занятие необходимо выстраивать таким образом, чтоб оно имело четкую коммуникативную направленность и на нем имело место решение определенной речевой задачи. Даже при изучении нового языкового материала студенты должны четко понимать, каким образом и в каких ситуациях они смогут применять данный материал в процессе общения на английском языке.

Следующий организационный момент, способствующий повышению мотивации студентов, это использование коллективных форм работы на занятии по английскому языку. В этой связи О.М. Рябцева справедливо отмечает, что использование групповых форм обучения «втягивает в процесс деятельности даже немотивированных, так как, попав в группу студентов, которые коллективно выполняют определенное задание, обучающийся не может отказаться выполнять свою часть работы, иначе подвергнется критике своих товарищей» [14, с. 128]. Различные формы коллективной работы позволяют дифференцировать учебную деятельность, обеспечивая условия для вовлечения студентов в совместную деятельность с учетом индивидуальных особенностей и предпочтений учащихся, что способствует интенсификации учебной работы, придает ей эмоциональную привлекательность и также играет роль в становлении соответствующей мотивации. Каждый студент может выполнять посильную часть общего задания, что также будет играть важную роль в развитии положительной мотивации.

Наиболее популярными среди коллективных форм работы, которые носят коммуникативный и деятельностный характер, являются активные методы обучения. К активным методам обучения иностранному языку в вузе принято относить дискуссионные, игровые и эвристические методы. Активные методы обучения – это «методы, которые побуждают учащихся к активности мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом» [15, с. 94]. Эти методы имеют многоцелевую направленность: они способствуют совершенствованию языковой подготовки и личностно-профессиональному развитию студентов, обеспечивают деятельностный характер усвоения знаний, умений, дают возможность для активного межличностного взаимодействия. Активные методы обучения призваны активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным, а также формировать и далее развивать мотивацию учения. Наиболее популярными и

широко применяемыми в процессе обучения иностранному языку являются метод проектов [16-20], ролевые и деловые игры, в том числе технология «учебная фирма» [21, с. 167-168], дискуссии, тренинги, устные и письменные презентации, кейс-задания.

Но педагог должен понимать, что общение на иностранном языке не начнется само по себе, что недостаточно просто разбить учащихся на пары или группы. Необходимо создать мотивы для этого общения, предложив увлекательное задание, создать учебно-проблемную (конфликтную) ситуацию, которая явится стимулом для общения в малой группе. Кроме этого, общее дело объединит студентов, мобилизует взаимопомощь и взаимоконтроль как в содержательном, так и в языковом плане.

Неотъемлемой частью процесса обучения являются средства обучения. В наш век информационных и компьютерных технологий именно средства ИКТ, мультимедийные технологии, интернет технологии, электронные образовательные ресурсы имеют ряд преимуществ перед традиционными средствами обучения и обладают наибольшим мотивирующим эффектом в процессе обучения иностранному языку [22-27]. Они обеспечивают большую степень интерактивности обучения, создают необходимые условия для организации продуктивной аудиторной и самостоятельной работы учащихся, а также гибкость и мобильность обучения; позволяют учитывать индивидуальные особенности студентов, создавая благоприятную психологическую обучающую и воспитывающую среду. Активное внедрение новых информационных технологий и электронного сетевого обучения (e-learning) на технологических платформах – системах управления обучением (learning management system, LMS) в процесс обучения за счет использования интерактивных заданий, компьютерных и мультимедийных технологий, несомненно, помогает повысить мотивацию и усовершенствовать процесс формирования иноязычных умений и навыков студентов [28, с. 135].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В заключении стоит отметить, что проблема повышения мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка не нова, обращение к ней привлекает психологов, методистов и практикующих педагогов. Мы смеем надеяться, что описанные в данной статье способы и пути, направленные на применение разнообразных методов обучения, подбор материала соответствующего уровня сложности, обращение к знаниям, опыту и интересам студентов, создание доброжелательной атмосферы на занятиях, действительно позволяют повысить мотивацию поддержать интерес студентов неязыковых специальностей к изучению английского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Артамонова Г.В. Чтение как важнейшее звено при изучении иностранных языков // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 7-12.
2. Белова Е.Е. Языковое образование: достижения и проблемы // Вестник Мининского университета. 2013. № 2. С. 25.
3. Болохонцева Н.М. К вопросу о повышении мотивации на занятиях по иностранному языку // Наука и практика. 2014. №3 (60). С. 184-187.
4. Минеева О.А., Еремеева О.В. Психолого-педагогические условия повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 3.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник по педагогической психологии. М.: Логос, 2004. 384 с.
7. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
8. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным

языкам в средней школе: теоретико-практическое методическое пособие. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: «Просвещение», 1991. 287 с.

9. Сергеева Н.Н., Угрюмова С.В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. №3. С. 114-119.

10. Цветкова С.Е., Малинина И.А. Систематизация содержания иноязычной подготовки будущих инженеров в области самолёто- и вертолётостроения // Инженерное образование. 2017. № 21. С. 186-193.

11. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: теоретико-практическое методическое пособие. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

12. Сивухин А.А. Роль интегративного подхода в обучении иностранному языку для специальных целей будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 106-109.

13. Перетьяко Г.И. Теоретические аспекты личностно-ориентированного обучения // Евразийский союз ученых. 2014. № 8-4. С. 35-37.

14. Рябцева О.М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. № 10 (135). С. 125-129.

15. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Больш. рос. энциклопедия, 2002. 528 с.: илл.

16. Белова Е.Е. Метод проектов как средство интенсификации обучения иностранному языку // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях: сборник статей II Международной научно-практической конференции 06 мая 2014 г./сост. Р.Р. Бикешева, О.В. Чувашова. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет». 2014. С. 21-24.

17. Оладышкина А.А., Минеева О.А. Проектно-ориентированный метод обучения иностранному языку (на примере веб-квестов) // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). 2017. № 4 (42). С. 131-134.

18. Хохленкова Л.А.. Современные информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранному языку будущих специалистов в высших учебных заведениях сервиса // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 202-205.

19. Ясаревская О.Н. Проектная деятельность - один из способов развития коммуникативной компетенции студентов (на примере иностранного языка) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 170-173.

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

21. Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Клопова Ю.В. Использование технологии «учебная фирма» при обучении иностранному языку для специальных целей в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-3. С. 166-173.

22. Вольникова Е.А., Горбачева Ю.М. Возможности использования новейших интернет-ресурсов в образовательном процессе вуза (на примере изучения иностранных языков) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2017. № 5,06 (39,40). С. 159-163.

23. Смирнова Е.В. Аспекты личностно-ориентированного обучения при использовании средств ИКТ в образовательном процессе по иностранному языку // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 33-37.

24. Даричева М.В. Опыт применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Ми-

нинского университета. 2013. № 1 (1). С. 14.

25. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.

26. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.

27. Смирнова Е.В. Использование инструментов электронного обучения в преподавании иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 33-37.

28. Минеева О.А., Даричева М.В. Использование системы Moodle в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. №4 (23). С. 132-136.

Статья поступила в редакцию 06.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 37.06: 378

К ВОПРОСУ ОБ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ
ВУЗЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

© 2018

Морозова Юлия Валерьевна, старший преподаватель
кафедры межкультурных коммуникаций*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690600, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: morozova.yuliya.75@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы социокультурной адаптации иностранных студентов к обучению и условиям жизни в российском обществе. Исследуются различные определения к термину «адаптация» в биологических и социальных науках и излагаются основные теоретические положения теории адаптации. При разработке темы автор опиралась на работы зарубежных и отечественных исследователей, занимающиеся проблемами адаптации и интеграции иностранных студентов в социокультурную среду принимающего общества. Характеризуется комплекс психофизиологических, учебно-познавательных, социокультурных и бытовых факторов, влияющих на процесс адаптации иностранных студентов. Выявлены основные причины, оказывающие влияние на уровень адаптации иностранных студентов, рассмотрены этапы адаптации к новой языковой, социокультурной и учебной среде и культуре страны пребывания. В статье рассматривается опыт внедрения программы адаптации для иностранных студентов, реализуемой во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса. Проведен анализ работы различных структур университета на пути к развитию социального взаимодействия иностранных студентов к условиям новой социокультурной среды. Организация межкультурного взаимодействия и сотрудничества студентов в образовательном пространстве университета стала благоприятным условием для более быстрой интеграции и социокультурной адаптации иностранных студентов.

Ключевые слова: адаптация, иностранные студенты, многонациональный вуз, языковой барьер, культурный шок, социокультурная среда, факторы успешной адаптации, агенты адаптации, образовательное пространство, межкультурное взаимодействие и сотрудничество.

ON THE ISSUE OF FOREIGN STUDENT ADAPTATION IN MULTINATIONAL
HIGHER SCHOOL: THE REGIONAL ASPECTS

© 2018

Morozova Yuliya Valerievna, senior lecturer, Intercultural Communication
and Translation Studies Department*Vladivostok State University of Economics and Services
(690600, Russia, Vladivostok, street Gogolia, 41, e-mail morozova.yuliya.75@mail.ru)*

Abstract. The article raises issues of foreign students' sociocultural adaptation to learning and living conditions in Russian society. Various definitions of the term "adaptation" in biological and social sciences are studied and basic theoretical propositions of the adaptive theory are stated. When developing the topic, the author relied on foreign works as well as domestic researches dealing with foreign students' adaptation and integration problems in sociocultural environment of the host society. The complex of physiological, educational, sociocultural and household factors influence the process of foreign student adaptation. Main reasons influencing the level of foreign students' adaptation are revealed in the article, stages of adaptation to the new verbal, sociocultural and educational environment of the host country culture are considered. The article discusses the experience of the foreign students' adaptation program implemented at Vladivostok State University of Economics and Services. The activity of university administrative structures contributes to the development of foreign students' social interaction and help them to adapt themselves to the conditions of the new sociocultural environment. The organization of the student intercultural interaction and cooperation in the educational space of the university has become a favorable condition for foreign students' faster and successful integration and sociocultural adaptation.

Keywords: adaptation, foreign students, multinational higher school, language barrier, cultural shock, sociocultural environment, factors of successful adaptation, adaptation agents, educational space, intercultural interaction and cooperation.

В последнее время одним из приоритетных направлений в развитии государства становится вопрос расширения международных отношений. В свете интернационализации образования актуальным и перспективным является аспект международного сотрудничества в сфере образования. Процесс присоединения российской системы высшего образования к Болонскому процессу в 2003 году заставил изменить задачи и условия предоставления образовательных услуг в международном образовательном пространстве. Это способствует повышению конкурентоспособности у российских образовательных учреждений на международном рынке образования, а также приносит экономическую выгоду самому вузу и всей стране в целом. Кроме того, привлечение иностранных студентов к обучению в вузах России помогает повысить и укрепить престиж и статус образовательного заведения.

Фундаментальность российского высшего образования всегда привлекала иностранцев, и количество иностранных студентов, приезжающих обучаться в российские вузы постоянно растет. Несомненно, каждый студент-иностранец, вне зависимости от принадлежности к той или иной национальности, возраста и пола проходит процесс адаптации. Для многих из них студенческая жизнь становится настоящим жизненным испытанием, поскольку они должны приобщаться не только к новым

видам деятельности и осваивать будущую профессию, но и приспосабливаться к новому социокультурному пространству. Адаптация к незнакомым ранее социальным, культурным и экономическим условиям является залогом их дальнейшего успешного обучения в российском вузе. По этой причине становятся актуальными исследования по вопросам адаптации иностранных студентов к условиям проживания и обучения в российском обществе. Научные исследования по данной теме также имеют важное значение при рассмотрении межкультурных взаимоотношений, в связи с увеличением миграционной активности в мире.

Рассмотрим понятие термина «адаптация». Адаптация (от средневекового латинского *adaptatio* – приспособление) – интегральное, многоплановое понятие, имеющее несколько толкований, оно применяется в различных областях науки. В биологии – это приспособление организмов или их отдельных органов к изменившимся условиям существования [1]. В медицине и физиологии адаптация обозначает процесс привыкания организма к новым природно-климатическим условиям. [2, с.6]. Психофизиологическая адаптация подразумевает активность личности и совокупность физиологических реакций, лежащих в основе приспособления организма к изменению окружающих условий. Социальная адаптация предполагает процесс активного приспособления

к условиям социальной среды, который осуществляется непрерывно. Социокультурная адаптация определяет приспособление индивида или группы к условиям новой социокультурной среды, новым ценностям, нормам поведения, традициям и обычаям для успешного существования в новом обществе. Социокультурная адаптация – это сложный, многогранный процесс взаимодействия личности с новой социокультурной средой, в ходе которого перед иностранными студентами стоит задача по преодолению нравственных, религиозных и социальных барьеров, освоению новых социальных ролей и норм поведения, приобретению новых ценностей.

Исследованию проблем адаптации иностранных студентов в образовательном пространстве уделено особое внимание в работах российских и зарубежных исследователей. Работы зарубежных авторов [3; 4; 5; 6] посвящены вопросам культурной адаптации студентов, живущих и обучающихся в новой социокультурной среде. Так, американский антрополог К. Оберг [7] в своей работе актуализировал внимание на концепции «культурного шока», когда разрабатывал свой подход к адаптивности. Как указывает в своей работе Е. Н. Резников, ученые Д. Берри, Я. Путинга, М. Сегалл и П. Дазен предложили использовать вместо этого понятия термин «стресс аккультурации» [2, с.7]. В западной науке широко исследуются вопросы физического и психического состояния иностранных студентов в процессе адаптации к новым условиям жизни учеными-социологами и социальными психологами [8-10].

Проблемы адаптации и интеграции иностранных студентов в социокультурную среду принимающего общества затрагиваются в трудах в современных отечественных авторов с позиции социологии [11-13], педагогики [14-18], социальной психологии [19; 20]. В работах этих ученых были сформулированы ключевые аспекты данной проблемы, создана система теоретико-методологических подходов и проведены социологические исследования на определение адаптивности иностранных студентов к различным социальным проблемам, трудностям, обстоятельствам. Особый интерес представляют также работы авторов, работающих в российских региональных вузах [21-24].

Обращает на себя тот факт, что практически все названные исследователи затрагивают вопросы классификации факторов успешной адаптации (адаптационных барьеров и проблем), с которыми сталкивается студент-иностранец в процессе проживания и обучения в российском обществе. И. О. Кривцова [25], к примеру, акцентирует внимание на следующих трудностях:

- психофизиологические, связанные с изменениями бытовых условий, таких как перемена места жительства, смена климата и часовых поясов, а также психоэмоциональными нагрузками и стрессами;

- учебно-познавательные, связанные с недостаточной языковой подготовкой, необходимостью быстрого включения студентов в образовательный процесс, различиями в системах образования нашей страны и тех стран, откуда приехали студенты;

- социокультурные, связанные с преодолением языковых трудностей в решении коммуникативных задач как с руководством и преподавателями вуза, так и с курсниками внутри многонациональной группы.

М. И. Иванова [26] в своем исследовании выделяет следующие трудности:

- адаптационные трудности на коммуникативном, языковом, понятийном, информационном, бытовом уровнях;

- психофизиологические трудности, связанные с перестройкой личности на этапе начальной адаптации и вступлением в незнакомую этнокультурную и межнациональную среду;

- учебно-познавательные трудности, связанные с языковым барьером, преодолением разницы в системах обучения, организацией учебного процесса, овладение

навыками самостоятельной работы;

- коммуникативные трудности, связанные с установлением контактов с русскоговорящим населением на улице, в магазине, в общежитии, а также в университете с администрацией, профессорско-преподавательским составом и студенческим коллективом;

- бытовые трудности, связанные с условиями проживания в общежитии, принятия решений и разрешения проблем бытового плана.

Т.Р. Рахимов [27] обращает внимание на такие факторы: климатический, личностно-психологический, социально-бытовой, адаптация к новой педагогической системе, межличностное общение, жизнь в социальном окружении.

Несмотря на различия перечисленных факторов, влияющих на адаптацию иностранных студентов, все они, переплетаясь, являются отдельными компонентами единого процесса. Разумеется, в социокультурной обстановке на личность или группу индивидов влияет не какой-то определенный фактор, а целый комплекс факторов. В каждом образовательном заведении формируется своя группа иностранных студентов, что в той или иной мере снижает или превышает роль факторов, благоприятно или отрицательно действующих на процесс адаптации.

Следует выделить основные причины, оказывающие влияние на уровень адаптации иностранных студентов:

- объективные (жизнь в чужой стране в отрыве от родных, новая организация учебной деятельности и контроля знаний, новая языковая среда);

- субъективные (пониженная самооценка, неуверенность, застенчивость, отсутствие желания учиться);

- объективно-субъективные (недостаточная самостоятельность студентов, в связи с тем, что контроль со стороны родителей практически отсутствует).

Формирование основных этапов адаптации иностранных студентов, как правило, идет в следующей последовательности:

- вхождение в новую учебную и социокультурную среду;

- овладение основными нормами интернационального коллектива, формирование собственной манеры поведения;

- развитие позитивного отношения к выбранной специальности, преодоление «языкового барьера», принятие новой культуры, приобретение жизненного опыта за счет общения с представителями разных народов.

Несомненно, продолжительность вышеизложенных этапов адаптации определяется гендерными и возрастными особенностями, опытом жизни, знанием языка, способностями к учебе и личностными характеристиками конкретного человека [28].

Иностранные студенты, приехавшие на учебу в Россию из других стран, оказываются в затруднительной ситуации. В первое время после приезда они сталкиваются с рядом физиологических проблем. Смена климата и часовых поясов может вызвать головную боль, бессоницу, вялость и т. п. В связи с изменением питания студенты могут испытывать отсутствие аппетита или обострение хронических болезней. А условия проживания в общежитии, не соответствующие ожиданиям, часто вызывают негативные чувства раздражительности, тревожности, апатии.

Кроме физиологических, студенты-иностранцы в большинстве случаев испытывают языковые трудности, когда приезжают в Россию с целью обучения.

«Сталкиваясь с иностранным языком, учащийся сталкивается с иной знаковой системой, отличной от родного языка семантической структурой, иным артикуляционным укладом и мелодикой речи, и иной концептосферой» [29]. Ведь основным условием успешного обучения иностранных студентов в российских учебных заведениях является своевременное и эффективное овладение русским языком. Чем эффективнее овладевает студент языком общения, тем быстрее и легче проходит

адаптация в языковой среде. Студент активнее и увереннее обращается со своими просьбами и вопросами к русскоговорящим студентам. Тогда и коммуникативный процесс проходит безболезненно, и познание нового дается проще.

Основными агентами социокультурной адаптации иностранных студентов выступает административный и профессорско-преподавательский состав вуза.

Преподаватели являются как носителями важной информации и профессиональных ценностей, так и представителями новой культуры [30]. Студенты-иностранцы нелегко переживают конфликты с преподавателем, возникающие из-за недопонимания, то есть коммуникативного сбоя. Такое случается, как правило, когда преподаватель не учитывает речевых и культурных особенностей студента, плохо владеющего русским языком. Недостаточно сформированное восприятие на слух русской речи может стать еще одним камнем преткновения на пути к овладению необходимыми знаниями в процессе обучения. Зачастую иностранцы плохо воспринимают преподавателя и не успевают за ходом его речи во время лекции, так как те не принимают во внимание особенности многонациональной аудитории, наличие в ней, к примеру, и русских студентов, и студентов, принадлежащих к другим языковым группам. В итоге вторые упускают материал лекций, а у преподавателя создается впечатление, что студенты недостаточно прилежны, хотя в действительности у них еще не сформирована языковая компетенция.

Для того, чтобы процесс обучения иностранных студентов стал эффективным, преподавателю необходимо владеть навыками работы с многонациональной группой, изучать и учитывать этнокультурные и этнолингвистические особенности этой группы. Помимо этого, требуется корректировать и адаптировать рабочие учебные программы применительно к обучаемому этноконтингенту [31]. Необходимо принимать во внимание, что разработку рекомендаций по усовершенствованию учебного процесса невозможно без учета национально-культурных особенностей обучающихся. Успешное обучение иностранных студентов в российском вузе во многом зависит от учета преподавателем этнокультурной специфики обучаемых при формировании межкультурной коммуникации и дальнейшего дифференцированного подхода к ним.

Существенную роль в адаптационном процессе играют взаимоотношения в студенческой группе, студенты-иностранцы имеют возможность общаться с носителями языка и надеяться на их помощь в сложной ситуации. Русскоговорящие студенты, являясь агентами социализации, помогают своим иностранным сокурсникам быстрее адаптироваться к студенческой жизни: к требованиям профессорско-преподавательского состава, к новой образовательной системе, условиям проживания в общежитии и т.д. Эффективность учебного процесса повышается, особенно если иностранной студент обучается в многонациональной группе, так как это стимулирует его к изучению не только русского, но и других языков, на которых общаются его иностранные сокурсники.

В рамках интернационализации высшего образования многие российские вузы вышли на международный рынок образовательных услуг. Не исключением является и Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС). Каждый год здесь обучаются более 500 студентов из разных стран мира и ближнего зарубежья: Китая, Вьетнама, Республики Корея, Лаоса, Армении, Грузии, Киргизии, Молдовы, Азербайджана. Среди изучающих русский язык и слушателей программы «Российский Дальний Восток» есть граждане Японии, США, Германии, Филиппин, Индонезии, Чехии, КНДР. Университет реализует собственную программу адаптации для вновь прибывших студентов, что позволяет им чувствовать себя комфортно с первых дней пребывания в России [32].

Агентами адаптации иностранных студентов университета являются Департамент международной и культурной деятельности ВГУЭС, куда входят отдел международных образовательных программ, отдел международной академической мобильности, а также молодежная студенческая организация VSUES International Club. Департамент международной и культурной деятельности развивает партнерские отношения с зарубежными вузами и организациями, организует набор иностранных граждан для обучения во ВГУЭС, оформляет приглашения иностранным студентам для въезда в Россию, принимает и регистрирует иностранных студентов, в том числе и студентов по программам обмена, расселяет иностранных студентов в общежитие, продлевает им визы, а также проводит международные мероприятия: форумы, семинары, конференции, круглые столы, международные летние лагеря, фестивали, концерты, различные социально-культурные мероприятия для иностранных студентов.

Отдел международных образовательных программ осуществляет набор на подготовительное отделение для иностранных граждан, программы среднего профессионального образования и высшего профессионального образования ВГУЭС среди иностранных студентов, школьников и других иностранных граждан. Подготовительное отделение для иностранных граждан производит подготовку учащихся из зарубежных стран, не владеющих русским языком, к получению высшего и послевузовского профессионального образования. Основной целью подготовительного отделения является не только интеллектуальное, культурное и нравственное развитие иностранных граждан и приобретение ими знаний, необходимых иностранным гражданам для последующего обучения в российских вузах, но и создание условий ускоренной адаптации иностранных учащихся к российской системе образования и социально-культурной среде. Основные функции подготовительного отделения: закрепление за группами учащихся кураторов; организация и проведение культурно-просветительских мероприятий, направленных на знакомство со структурой университета, правилами поведения в университете, правилами проживания в общежитии; организация и проведение мероприятий, направленных на знакомство с русской культурой, традициями и обычаями русского народа.

Отдел международной академической мобильности ВГУЭС создан для развития и реализации международных программ и проектов для студентов, преподавателей и сотрудников университета, в функции которого входит организация приема и социально-культурной адаптации для иностранных студентов, обучающихся по обменным программам.

В университете создан Международный клуб (VSUES International Club), вступить в который может любой студент Владивостокского университета экономики и сервиса. Деятельность этой молодежной волонтерской структуры направлена на помощь в адаптации иностранных студентов к учебному процессу и культурно-развлекательной деятельности. Специалисты Департамента международной и культурной деятельности вместе с участниками клуба организуют мероприятия для успешной интеграции иностранных студентов в образовательную среду вуза, такие как встреча в аэропорту или на железнодорожном вокзале, размещение в общежитии, помощь в навигации по университету и многое другое. Также студенты клуба осуществляют организацию культурных мероприятий для иностранных студентов, как в рамках учебной деятельности, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий, сопровождают их во время экскурсий, проводят для них дни толерантности, мастер-классы по выпечке блинов, поэтические вечера русской классики и т.д. Участники клуба уверены в том, что даже не зная иностранного языка, можно стать хорошим другом для иностранного студента. А друзья, как правило, без труда находят общий язык.

Таким образом, программа адаптации, осуществля-

емая во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса – комплексное явление, содействует успешной адаптации иностранных студентов к российской системе образования и готовит к адекватному взаимодействию с новой социокультурной средой, формирует психоэмоциональную стабильность и новые качества социально значимой личности. Главным аспектом социокультурной адаптации иностранных студентов является реализация межкультурного взаимодействия студенческого сообщества вуза. Мероприятия, адаптивной направленности, проводимые администрацией, профессорско-преподавательским составом и студентами университета облегчают процесс принятия новой культуры, создают комфортную атмосферу в вузе. Разнообразие форм учебной и внеучебной деятельности способствует активному формированию навыков межкультурного взаимодействия иностранных студентов в новой социокультурной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большой современный толковый словарь русского языка. М., 2012.
2. Резников Е.Н. Психологические особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах. // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2010, № 1. С. 6–13.
3. Cernalcar Z., Falbo T., Stapleton L. Cyber communication: A new opportunity for international students' adaptation? // International Journal of Intercultural Relations. 2005. №29. Pp. 91–110.
4. Davis F.J. Cultural perspectives of Middle Eastern students in America // Middle East Journal. 1960. №14. Pp. 256–264.
5. Forstater R. Adjustment problems of international students // Sociology and social research. 1951. № 36. Pp. 25–30.
6. Klineberg O., Hull W. At a foreign university: An International Study of Adaptation and Coping. New York: Praeger. 1979. 211p.
7. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments // Practical Anthropology. 1960. №7. Pp. 177–182.
8. Bradley G. Responding effectively to the mental health needs of international students // Higher Education. 2000. № 39. Pp. 417–433.
9. Molinsky A. Cross-cultural code-switching: The psychological challenges of adapting behavior in foreign cultural interactions // Academy of Management Review. 2007. № 33(2). Pp. 622–640.
10. Tung W. Acculturative stress and help-seeking behaviors among international students. Home Health Care // Management Practice. 2011. №23. Pp. 383–385.
11. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. 2005. № 6–7. С. 267–383.
12. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2007. № 3. С. 73–77.
13. Камара И. Иностранцы студенты в России: проблемы социальной адаптации // Теория и практика общественного развития. 2012. № 8. С. 82–85.
14. Быкова Т.Л. Особенности социальной и профессиональной адаптации иностранного студента к российским условиям образования // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. С. 42–56.
15. Соловьева Н. Педагогическая тактика организации жизнедеятельностного пространства // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 115–120.
16. Бучнева О.А. Направления педагогического сопровождения адаптации иностранных курсантов-первокурсников к образовательной среде военного вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 70–75.
17. Чиркова В.М., Рубцова Е.В. Медицинская де-

ловая игра как интерактивный метод обучения иностранных студентов профессиональному общению на русском языке // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 78–80.

18. Апанасюк Л.А. Оптимизация качества подготовки иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 66–69.

19. Джамирзе Н.К. Психологические особенности адаптации иностранных студентов в вузе // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей. Сборник научных работ. Майкоп: Адыгейск. гос. ун-т. 2012. С.73–84.

20. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. Методические рекомендации СПб.: СПбГТУ. 1993. 267–283.

21. Неклюдова В.В. Адаптация иностранных студентов (на примере студентов пермской ГСХА) // Современный город: власть, управление, экономика. 2015. Т.1.С. 337–345.

22. Шеина М.С. Адаптация иностранных студентов в социокультурной среде Приморского края // Высшее образование сегодня. 2011. № 10. С. 17–19.

23. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2 (1). С.111–115.

24. Игнатьева Н.Н. Процессы интеграции и адаптации иностранных студентов в рамках глобализации образования на примере ГБОУ ВО НГИЭУ // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 162–165.

25. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко) // Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (1). С. 284–288.

26. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России // дис... д-ра психол. наук / Иванова М. И. – СПб.: СПбГТУ, 2001. 353 с.

27. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития. // Язык и культура. 2010. № 4 (12). С. 123–136.

28. Пугачев И.А. Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2012. №4. С.21–27.

29. Воевода Е.В. Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка // Российский научный журнал. 2009. № 4 (11). С.55–60.

30. Живулин В.П. Межкультурное общение: преподаватель и студент в условиях интеркультурного взаимодействия // Международное сотрудничество в образовании: Материалы научно-практической конференции. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1998. С.15–16.

31. Хисамутдинова Н.В. Иностранный язык в системе практикоориентированного обучения в лингвистическом вузе // Наука и образование в жизни современного общества: сб. научных трудов по матер. Межд. научно-практич. конф. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2013. С. 142–143

32. Морозова Ю.В., Хисамутдинова Н.В. Студент и толерантность: уроки иностранного языка как средство воспитания // Высшее образование сегодня. 2016. № 8. С. 44–48.

Статья поступила в редакцию 18.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 373:[796.011:613.955](470.56)

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© 2018

Науменко Ольга Александровна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры биохимии и микробиологии, химико-биологический факультет

Кабышева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, факультет прикладной биотехнологии и инженерии

Киселева Жанна Ивановна, старший преподаватель кафедры физического воспитания, факультет прикладной биотехнологии и инженерии

*Оренбургский государственный университет
(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, д.13, e-mail: prf3@mail.ru)*

Аннотация. Проблема повышения адаптационных возможностей организма школьников может решаться с помощью экологии физической культуры, которая изучает взаимоотношения человека с окружающей средой в условиях различных уровней интенсивности физических нагрузок. *Цель исследования:* изучение заболеваемости и физической тренированности школьников в условиях различного уровня антропогенного загрязнения при разном уровне двигательной активности. *Результаты:* Сравнительный анализ показателей здоровья выявил достоверные различия в распространенности и структуре сердечно - сосудистых заболеваний и болезней органов дыхания среди школьников из двух районов города Оренбурга. Так в районе, где приоритетным является воздействие атмосферного фактора в структуре преобладали врожденные аномалии развития сердца, частые острые респираторные инфекции и бронхиальная астма. Во втором районе, где достоверно выше комплексная нагрузка на организм детей и подростков водного и атмосферного воздействия в структуре преобладали менее тяжелые функциональные заболевания сердца и рецидивирующие бронхиты. В группах школьников с высоким уровнем физической нагрузки из первого и второго районов не выявлено достоверных различий в показателях частоты сердечных сокращений и уровне физической тренированности. Установлены достоверные различия между группами школьников со средним уровнем физической нагрузки, которые проявились в низкой тренированности и урежении частоты сердечных сокращений, что свидетельствует о снижении адаптации организма. Для решения проблемы защиты организма обучающихся от действия неблагоприятных экологических факторов предложена методика обучения специальным типам дыхания: верхнегрудному, нижнегрудному и диафрагмальному, а также комплекс лечебной физической культуры.

Ключевые слова: школьники, физическая культура, экология, здоровье, заболевания сердечно - сосудистой системы, заболевания органов дыхания, лечебная физкультура.

ENVIRONMENTAL ASPECT OF SCHOOLCHILDREN'S HEALTH IMPROVEMENT BY METHODS OF PHYSICAL CULTURE

© 2018

Naumenko Olga Alexandrovna, candidate of medical sciences, associate professor, department of biochemistry and microbiology, faculty of chemistry and biology

Kabysheva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of physical education, faculty of applied biotechnology and engineering

Kiseleva Zhanna Ivanovna, senior lecturer, department of physical education, faculty of applied biotechnology and engineering

*Orenburg State University
(460018, Russia, Orenburg, prospect Pobedy, 13, e-mail: prf3@mail.ru)*

Abstract. The problem of increasing the adaptive capacity of the organism of schoolchildren can be solved with the help of the ecology of physical culture, which studies the relationship of man with the environment in conditions of different levels of intensity of physical activity. Purpose of the study: to study the incidence and physical fitness of schoolchildren in conditions of different levels of anthropogenic pollution at different levels of motor activity. Results: Comparative analysis of health indicators revealed significant differences in the prevalence and structure of cardiovascular and respiratory diseases among schoolchildren from two districts of Orenburg. For example, in a district where the influence of the atmospheric factor is a priority, the structure was dominated by congenital anomaly of the heart development, frequent acute respiratory infections and bronchial asthma. In the second region, where the complex loading of children and adolescents with water and atmospheric influence was significantly higher, the structure was dominated by less severe functional heart diseases and recurrent bronchitis. In the groups of schoolchildren with a high level of physical activity from the first and second districts there were no significant differences in the indicators of heart rate and the level of physical fitness. Significant differences are established between groups of schoolchildren with an average load level, which manifested itself in a low heart rate, which indicates a decrease in the body's adaptation. To solve the problem of protecting the body of students from the effects of adverse environmental factors, a method of teaching special types of breathing was suggested: upper chest breathing, lower chest breathing and diaphragmatic breathing, as well as a set of therapeutic physical training.

Keywords: students, schoolchildren, physical culture, ecology, health, diseases of the cardiovascular system, respiratory diseases, physical therapy.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Заболевания органов сердечно – сосудистой и дыхательной систем приносит обществу существенные экономические потери, поскольку связаны с высокой распространенностью и временной утратой трудоспособности.

Одним из важнейших факторов, влияющих на уровень заболеваемости населения является антропогенное загрязнение воздуха, почвы и питьевой воды. Наиболее чувствительными к неблагоприятному антропогенному воздействию оказываются так называемые «критические популяции»: дети и подростки, которые характеризуются активными процессами морфофункционального

развития и низким уровнем адаптации [1].

Оренбургская область находится в ряду регионов России с наибольшими объемами выбросов загрязняющих веществ в атмосферу (более 500 тыс. тонн) [2], что сказывается на росте экологически обусловленной патологии среди школьников и студентов [3, 4].

Так, по данным официальной статистики в Оренбургской области в настоящее время в структуре заболеваемости болезни органов дыхания составляют 38,8 %. В первую очередь, наблюдается рост аллергической патологии (бронхиальной астмы, аллергического ринита) и других хронических обструктивных болезней легких. Этот факт отмечается не только в Оренбургской области

и в России, но и во всем мире [1].

Среди обучающихся показатель первичной заболеваемости за последний год снизился на 7,4 %, но в отдельных городах и районах Оренбургской области данный показатель по-прежнему остается выше среднего [4, 5].

Одной из основных причин, в результате которых возникают заболевания органов дыхания и сердечно-сосудистой системы является загрязнение атмосферного воздуха. По данным стационарных постов наблюдения по выбросам в атмосферный воздух загрязняющих веществ на долю предприятий нефтегазовой и металлургической промышленности в Оренбургской области приходится 74,1 % [1].

В создавшихся неблагоприятных экологических условиях особого внимания заслуживает проблема повышения адаптационных возможностей организма детей и подростков методами физической культуры. Данная проблема решается с помощью экологии физической культуры, которая изучает взаимоотношения человека с окружающей средой в условиях различных видов физических нагрузок в процессе изменяющихся условий окружающей среды [6].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Знание закономерностей и физиологических механизмов адаптации человека к различным климатогеографическим и экологическим условиям, к физическим нагрузкам в зависимости от уровня воздействия антропогенных факторов, позволяет изучить механизмы их взаимоотношений и выработать методы сохранения и укрепления здоровья человека средствами физической культуры, особенно в процессе его роста и развития [6-8].

Как известно, двигательные режимы различной интенсивности можно рассматривать как факторы, вызывающие различные изменения в функциональном состоянии организма человека.

Так, многими работами было установлено, что оптимальная двигательная активность ведет к нормальному росту и развитию детей и подростков, в частности к повышению физических резервов, а также повышает функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма, что можно принять за физиологическую норму [7-10].

В ряде исследований было изучено влияние на организм детей, подростков и молодежи низкого уровня двигательной активности - гипокинезии. В данных работах было доказано, что гипокинезия приводит к снижению темпов морфо-функционального развития организма, и как следствие к низким показателям функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем [7-9]. Обучающиеся также подвержены информационным и эмоциональным перегрузкам, которые на фоне ухудшения экологических условий, приводят к более тяжелым отклонениям в состоянии здоровья [9].

Правильная организация занятий физической культурой, особенно в школьном возрасте, сохраняет здоровье и продлевает жизнь. Физическая культура также является защитным барьером от отрицательных воздействий окружающей среды [7-9].

Физическая культура улучшает не только дыхательные и сердечно-сосудистые функции, но и повышает адаптационный потенциал всего организма [7-14].

В ряде исследований установлено, что при хронических заболеваниях легких и сердца с помощью специальных физических упражнений происходит нормализация нарушенных функций (О.О. Непронова [15], В.И. Спинов [16], Н.А. Hoffman [17]).

Занятия специальной лечебной физической культурой (ЛФК) при рациональном сочетании общеукрепляющих физических упражнений со специальными дыхательными, а также с разными фазами дыхания, увеличивают лимфо- и кровообращение в легких [15, 16].

Включение лечебной гимнастики в комплексное лечение острых заболеваний органов дыхания значительно повышает его эффективность и сохраняет работоспособность. С помощью физических упражнений можно добиться нормализации нарушенных функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем и повысить адаптационный потенциал организма [15-18].

На наш взгляд, с точки зрения экологии двигательной активности, исследования воздействия разнообразной степени интенсивности физических упражнений на функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма школьников при различных уровнях антропогенного загрязнения окружающей среды изучены недостаточно и требуют дальнейшего развития.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью нашего исследования являлось изучение адаптации и физической тренированности школьников в условиях различного уровня антропогенного загрязнения при разнообразной степени интенсивности двигательной активности.

В ходе исследования ставилась задача проведения сравнительного анализа заболеваемости сердечно-сосудистой и дыхательной систем, физической тренированности у школьников с разным уровнем двигательной активности и антропогенного влияния.

Исследования проводились среди 2840 школьников от 7 до 15 лет, проживающих в двух районах города Оренбурга, территориально отдаленных друг от друга, имеющих различный характер антропогенного загрязнения, где одна группа (1440 человек) проживала в районе, где приоритетным является воздействие атмосферного фактора за счет пыли, диоксида азота, сероводорода, оксида углерода и тяжелых металлов (кадмия, меди, свинца), а другая (1400 человек) проживала в условиях комплексного антропогенного загрязнения воздуха и воды. В каждом районе по уровню двигательной активности школьники были разделены на две группы: с высоким и средним уровнем двигательной активности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Сравнительный анализ показателей здоровья выявил достоверные различия в распространенности и структуре сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) и болезней органов дыхания среди школьников из двух районов города Оренбурга. Так в районе, где приоритетным является воздействие атмосферного фактора в структуре ССЗ преобладали врожденные органические кардиопатии (60,6%). У детей были выявлены малые аномалии развития сердца (22,2%) и первичный пролапс митрального клапана сердца (29,3%). Во втором районе, где достоверно выше комплексная нагрузка на организм детей и подростков водного и атмосферного воздействия в структуре ССЗ преобладали менее тяжелые функциональные заболевания сердца: вторичные кардиопатии (23,3%) и функциональные нарушения сердечного ритма и проводимости (13,4%). В структуре заболеваний бронхо-легочной системы также были выявлены существенные различия. В первом районе у школьников преобладали частые острые респираторные инфекции, бронхиальная астма, а во втором районе – рецидивирующие бронхиты, хотя в целом распространенность болезней органов дыхания оказалась не высокой и равнялась средним областным показателям [1].

Проведенные исследования с учетом уровня физической активности показали, что в группах школьников с высоким уровнем физической нагрузки из первого и второго районов не выявлено достоверных различий в показателях частоты сердечных сокращений (ЧСС) и уровне физической тренированности. Что свидетельствует о том, что при интенсивных физических нагрузках уровень антропогенного загрязнения не отражается на показателях функционального состояния сердечно-сосудистой системы. Однако были выявлены достовер-

ные различия между группами школьников со средним уровнем нагрузки. Было зарегистрировано достоверное снижение частоты ЧСС в покое и низкая тренированность у детей из групп с более низким уровнем двигательной активности, что свидетельствует о снижении адаптации организма школьников [9-10].

Для решения проблемы защиты организма обучающихся от действия неблагоприятных экологических факторов и повышения адаптационных возможностей нами была предложена методика трех типов дыхания: верхнегрудного, нижнегрудного и диафрагмального. Данная методика приводится в методических рекомендациях «Лечебная физическая культура при заболеваниях органов дыхания» и включает следующие дыхательные упражнения [19].

При верхнегрудном дыхании исходное положение принимается лежа на спине. На вдохе грудная клетка должна подниматься вверх, а на выдохе – опускаться вниз. Рука, лежащая на животе, должна контролировать неподвижность брюшной стенки при дыхании. Вдох и выдох должны осуществляться через нос.

При нижнегрудном типе дыхания исходное положение принимается сидя на стуле или стоя. Кисти рук должны обхватывать нижнебоковые отделы грудной клетки, пальцы при этом направлены вперед. На вдохе нижнебоковые отделы грудной клетки должны расширяться в стороны, а на выдохе грудная клетка должна опускаться, возвращаясь к исходному положению. Вдох и выдох должны осуществляться через нос. Для контроля за полнотой выдоха, целесообразнее выполнять его через рот, сложив губы трубочкой.

При диафрагмальном дыхании исходное положение принимается лежа на спине, при этом ноги должны быть слегка согнуты в коленях. Правая рука при этом лежит на животе, а левая – на груди.

На вдохе слегка выпячивается брюшная стенка, а правая рука приподнимается, левая рука лежит неподвижно.

На выдохе живот втягивается, при этом правая рука слегка надавливает на брюшную стенку, левая – неподвижна. Вдох осуществляется через нос, выдох – через рот, губы сложены трубочкой.

При обучении диафрагмальному и верхнегрудному дыханию исходное положение нужно принимать сидя, удобно откинувшись на прямую спинку стула, ноги слегка согнуты в коленях, ступни ног упираются в пол.

Содержание методических рекомендаций включает теоретические и методико-практические аспекты занятий по физической культуре и предназначены обучающимся по всем направлениям подготовки, а также преподавателям физической культуры и инструкторам ЛФК.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Интенсивные физические нагрузки позволяют снизить воздействие на организм обучающихся неблагоприятных экологических факторов.

2. Низкий уровень двигательной активности сопровождается снижением адаптации организма школьников.

3. Проблему повышения адаптационных возможностей организма обучающихся в неблагоприятных экологических условиях можно решить методами физической культуры. Внедрение предлагаемых методик дыхательных упражнений в практику физического воспитания будет способствовать укреплению и сохранению здоровья обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Боев, В.М. Антропогенное загрязнение окружающей среды и состояние здоровья населения Восточного Оренбуржья / В.М. Боев, М.Н. Воляник. - Екатеринбург: УрО РАН, 1995. - 126 с.

2. Стеба, Н.Д. Совершенствование экологического

налогообложения на примере Оренбургской области : Автореф. дис. ... канд. экономических наук. / Н.Д. Стеба - Оренбург, 2007.

3. Науменко О. А. Эпидемиология и мониторинг факторов риска заболеваний сердечно – сосудистой системы у школьников, проживающих в условиях крупного промышленного города: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. / О.А. Науменко - Оренбург, 1996. - 27 с.

4. Науменко О.А. Влияние внешних средовых факторов на состояние здоровья студентов Оренбургской области / О.А. Науменко, М.В. Фомина // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2009. №510. С. 696 - 698.

5. Музалева О.В. Комплексная гигиеническая оценка антропогенного загрязнения и характеристика стафилококковой аутофлоры у школьников промышленного города. : автореф. дис. ... канд. мед. наук / О.В. Музалева. - Оренбург, 1999. - 26 с.

6. Абзалова Р.А. Экология физической культуры человека / Р.А. Абзалова, А.И. Зиятдинова // Теория и практика физической культуры. – 1997. №7. С.6

7. Ахмадуллин Н.Р. Формирование экологической культуры младших школьников средствами физического воспитания : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Р. Ахмадуллин – Казань, 2004.

8. Борлакова Л.М. Формирование экологической культуры в процессе физического воспитания младшего школьника : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Л.М. Борлакова - Карачаевск, 2006.

9. Агафонов А.И. Гигиенические основы укрепления здоровья детей и подростков методами физического воспитания : Автореф. дис. ... канд. мед. наук. / А.И. Агафонов - Оренбург, 2005 - 27 с.

10. Зиятдинова А.И. Регуляция функций сердца крысят, развивающихся в условиях гипоксиза и мышечной тренировки: Автореф. дис. ... канд. биол. наук. / А.И. Зиятдинова - Казань, 1994.

11. Григорьева О.В. Психофизиологическое обоснование роли двигательной активности для здоровья человека // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 50-54.

12. Иванова Т.Н. Социоэкологический потенциал физической культуры и спорта в жизни современного человека // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 149-151.

13. Коровин С.С., Малоросовило Л.Н. ценности физической культуры: структура, характеристика // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 287-293.

14. Воробьева И.Н., Годжиев Г.Т. Влияние физической культуры на активность учебно-познавательной деятельности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 273-276.

15. Непронова О.О. Воздействие метеорологических факторов на функциональное состояние и резервные возможности организма спортсменов препубертатного и пубертатного периодов онтогенеза : автореф. дис. ... канд. мед. наук / О.О. Непронова. – Краснодар, 2009.

16. Спинов В.И. Коррекция уровня заболеваемости болезнями органов дыхания у рабочих при производстве ‘альфа’-метилстирольного синтетического каучука : автореф. дис. ... канд. мед. наук / В.И. Спинов – Тула, 2002.

17. Hoffman H.A., Young J., Klessius S. E. Meaningful movement for children. A developmental theme approach to physical education. – Boston: Allyn and Bacon, 1981, 410. – р.

18. Кабышева М.И. Профилактика заболеваний дыхательной системы средствами ЛФК (на материале физической культуры студентов специальной медицинской группы) / М.И. Кабышева, Н.И. Федотова // Сборник материалов Международной научной конференции: «Наука и образование: фундаментальные основы, технологии, инновации». Ч.2. - Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2015. С. 273-278. ISSN 978-5-4417-0559-2

19. Кабышева М.И. Лечебная физическая культура при заболеваниях органов дыхания: методические рекомендации / М.И. Кабышева, Н.И. Федотова, О.В. Подкопаева; Оренбургский гос. ун-т. - Оренбург: ОГУ, 2015. - 55 с.

Статья поступила в редакцию 12.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

ПРЕДУНИВЕРСАРИЙ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА

© 2018

Федотова Елена Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики

Никитина Елена Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики

*Иркутский государственный университет
(664003, Россия, Иркутск, улица Карла Маркса, 1, e-mail: helen168@ya.ru)*

Аннотация. Российская система образования в современных условиях все чаще определяют возможность адекватного ответа на вызовы информационного общества, учет которых позволяет определить стратегические линии и направления ее дальнейшего поступательного развития. Вместе с тем, в выпускных классах большинства образовательных организаций основной упор по-прежнему делается не на создание ситуаций опережающего обучения, как весьма надежного и эффективного способа получения систематического образования, а на подготовку школьников к решению заданий в формате ЕГЭ. Однако, следование стратегии опережающего обучения требует иного подхода, основанного на использовании педагогических технологий, ориентированных на моделирование индивидуальных траекторий совершенствования личности школьника, его способностей: не столько формирования готовности к усвоению той или иной информации, сколько развития желания к продуцированию нового знания. Все это требует акцентирования внимания, как на интеллектуально-творческой, так и на мотивационной составляющей развития личности школьника, на его мотивационной одаренности. Анализируя возможности современной образовательной практики в плане развития мотивационной одаренности старшеклассников, готовящихся к поступлению в вуз, авторы приходят к выводу о том, что на сегодняшний день сложилось несколько вариантов реализации довузовской подготовки: традиционные подготовительные курсы, школы «юных», профильные классы, особое место в этом ряду отводится предуниверсариям.

Ключевые слова: одаренность, деятельность, талант, развитие детской одаренности, работа с одаренными детьми и талантливой молодежью, одаренные дети, талантливая молодежь, активные формы обучения, выпускник, довузовская подготовка, профориентационная работа, предуниверсарий.

PREUNIVERSITY AS A SPACE FOR TALENTED PUPILS DEVELOPMENT

© 2018

Fedotova Elena Leonidovna, doctor of pedagogical sciences, professor,
head of pedagogy department

Nikitina Elena Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of Pedagogy

*Irkutsk State University
(6664003, Russia, Irkutsk, street Karl Marks, 1, e-mail: helen168@ya.ru)*

Abstract. The Russian education system in modern conditions increasingly determines the possibility of an adequate response to the information society challenges, the recording of which allows us to determine the strategic lines and directions for its further progressive development. At the same time, in the graduation classes of most educational organizations, the main emphasis is still not on creating situations of advanced education, as a very reliable and effective way of obtaining systematic studying, but for preparing pupils for solving tasks in the USE format. However, following the strategy of advanced instruction requires a different approach based on the use of pedagogical technologies, oriented to modeling individual trajectories of improving the personality of the schoolchildren, their abilities: not so much the formation of readiness to assimilate information, but the development of the desire to produce new knowledge. All this requires focusing attention, both on the intellectual and creative, and on the motivational component of the student's personality development and on the motivational giftedness. Analyzing the modern educational practice possibilities in terms of developing the high school students' motivational giftedness of preparing to enter the university, the authors come to the conclusion that today there are several options for implementing pre-university training: traditional preparatory courses, "young" schools, profile classes, special place in this number is assigned to the pre-university.

Keywords: giftedness, activity, talent, development of children's giftedness, work with gifted children and talented youth, gifted children, talented youth, active forms of education, graduate, pre-university training, occupational preparing, pre-university.

Доминантой продуктивных изменений системы отечественного образования в современных условиях все чаще определяют возможность адекватного ответа на вызовы информационного общества, учет которых позволяет определить стратегические линии и направления ее дальнейшего поступательного развития. Заметное место среди этих изменений занимает внедрение в образовательную практику стратегии опережающего обучения, призванного обеспечить развитие учебной мотивации, активизацию мыслительной деятельности учащегося, формирование у него способности и готовности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими учащимися, то есть саморазвиваться [1].

Вместе с тем, в выпускных классах большинства образовательных организаций основной упор по-прежнему делается не на создание ситуаций опережающего обучения, как весьма надежного и эффективного способа получения систематического образования, а на подготовку школьников к решению заданий в формате ЕГЭ. Однако, следование стратегии опережающего об-

учения требует иного подхода, основанного на использовании педагогических технологий, ориентированных на моделирование индивидуальных траекторий совершенствования личности школьника, его способностей: не столько формирования готовности к усвоению той или иной информации, сколько развития желания к продуцированию нового знания. Все это требует акцентирования внимания как на интеллектуально-творческой, так и на мотивационной составляющей развития личности школьника, на его мотивационной одаренности.

Теоретические аспекты проблемы опережающего образования в трудах Б.М. Бим-Бада, П.Н. Новикова, А.Д. Урсула раскрыты с позиций ноосферного образования, в основе которого лежит идея устойчивого развития [2,3,4]. Стратегии инновационного образования и используемые педагогические технологии описаны в трудах О.А. Зоткина, А.И. Пригожина, Г.П. Щедровицкого [5,6,7]. Концептуальные основы довузовского образования раскрыты в трудах В.П. Беспалько, В.И. Блинова, А.Н. Лейбовича, Н.Ф. Талызиной и др. [8-11].

Модель построения индивидуальных образовательных маршрутов была предложена А.В. Хуторским, проблема индивидуализации и дифференциации посредством построения индивидуальных образовательных траекторий рассмотрена Е.В. Бондаревской и А.П. Тряпициной [12,13,14]. Вопросам создания предвузовских образовательных организаций высшего образования посвящены работы В.Р. Лозинг, О.А. Фиофановой и др. [15]. Проблема развития одаренности обучающихся раскрывается Ю.Д. Бабаевой, В.Н. Дружининым, Л.И. Ларионовой, Б.М. Тепловым, М.А. Холодной, В. Штерн и др. [16-26]. В исследованиях Т.О. Гордеевой, Е.Н. Ибрагимовой, Е.А. Полухиной, А.А. Попова, О.Ю. Судневой и др. рассматриваются существенные моменты и некоторые методологические составляющие мотивационной одаренности [27-30].

На основании изучения целого ряда исследований, затрагивающих проблему мотивационной одаренности, а также аспектов ее развития, можно констатировать, что общепринятой трактовки данного явления как самостоятельной категории, несмотря на его постоянно растущую теоретическую и практическую значимость, до сих пор нет. Мотивационная одаренность зачастую рассматривается лишь как составляющая общей одаренности, элемент, дополняющий картину развития личности.

Вместе с тем, можно увидеть намечающуюся тенденцию к более глубокому осмыслению мотивационной одаренности и ее значения в общем процессе развития личности. Так, еще Л. Термен определяет мотивационные и личностные факторы в качестве чрезвычайно важных детерминант высоких достижений [31]. Дж. Рензулли представляет концепцию одаренности, понимаемой как сочетание высокого уровня интеллекта, креативности и творческой мотивации, сопровождая ее соответствующей трехкольцевой моделью элементов человеческого потенциала [32]. Т.О. Гордеева предлагает интегративную структурно-динамическую модель одаренности, в которой главная роль отводится мотивационным кластерам, состоящим из мотивации познания, достижения и саморазвития [22]. А.А. Попов под мотивационной одаренностью понимает «... высокую мотивацию к достижениям и постановке рекордных целей в тех или иных перспективных типах практик» [29, с. 56]. Обобщая взгляды на понятие мотивационной одаренности отечественных и зарубежных ученых, можно полагать, что мотивационная одаренность – это интегративное качество личности, которое обеспечивает осознанное стремление к успеху, достижению наивысших результатов в деятельности в различных социальных областях (в том числе, и в образовании) под влиянием сильных внутренних мотивов к достижению успеха.

Анализируя возможности современной образовательной практики в плане развития мотивационной одаренности старшеклассников, готовящихся к поступлению в вуз, можно прийти к выводу о том, что на сегодняшний день сложилось несколько вариантов реализации довузовской подготовки: традиционные подготовительные курсы, школы «юных», профильные классы и т.п. Особое место в этом ряду в последние годы отводится предвузовским. Предвузовский – это не совмещенный с курсами для абитуриентов профильный класс, а принципиально новое структурное подразделение вуза, основной задачей которого является создание условий для последующего успешного освоения обучающимися основной профессиональной образовательной программы высшего образования. Значимость данного типа организации образовательной деятельности заключается в проектировании образовательной среды, содержащей в себе как традиционные, так и инновационные компоненты обучения (профильное образование, обучение на основе проектно-исследовательской деятельности и т.д., включая предметные и компетентностные олимпиады). Известно, что предвузовские имеются в нескольких ведущих вузах Российской Федерации:

РГГУ, НИУ ВШЭ, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России, МГЛУ и ряде других вузов.

Анализ документов, характеризующих деятельность предвузовских вузов, показывает, что в каждом из перечисленных вузов они решают как общие, так и частные задачи, имеют свои приоритеты, свое особое предназначение. Однако, обращает на себя внимание и тот факт, что, несмотря на несомненную социальную и личностную значимость обозначенной выше проблемы развития мотивационной одаренности, предвузовских вузов как «благоприятная окружающая среда» [29], как пространство, содействующее развитию одаренности школьника, обогащению его мотивационного потенциала, специально не рассматривается. Вместе с тем, предвузовский – инновационная педагогическая модель довузовской подготовки, которая определяет тактику перестройки образовательного процесса в целях достижения максимальной точки развития каждого школьника, а, значит, при соответствующей организации образовательного процесса, он способен выступать в качестве реального пространства развития одаренности.

Примечательно, что система довузовской подготовки воспринимается большинством как система дополнительного образования и призвана, по их мнению, выполнять вспомогательную роль при подготовке школьника к успешному прохождению итоговой государственной аттестации. Вместе с тем, опыт создания предвузовских вузов, показывает, что данная форма организации обучения, опираясь на наиболее перспективные инновационные технологии в современном образовании, позволяет целостно влиять на развитие всех компонентов мотивационной одаренности. Предвузовский вуз дает возможность стимулировать обучающихся к самообразованию, развитию стремления познавать новое и учиться непрерывно, а создание единого (но не единообразного) пространства для поддержки одаренных является началом развития нового этапа предвузовского угасания врожденных способностей одаренных детей и талантливой молодежи и выступает стимулом к получению будущей профессии наиболее подготовленными и высокомотивированными студентами.

Основными целями создания предвузовского вуза, реализующего подготовку по педагогическим специальностям, являются:

- повышение уровня профильной подготовки школьников, формирование у них компетенций, необходимых для продолжения обучения в университете;

- разработка и реализация уникальных программ довузовской подготовки к педагогическим специальностям (направлениям) на основе интеграции учебной и исследовательской деятельности школьников, слияния общего и дополнительного образования, усиления исследовательского компонента образовательных программ, организации проектной деятельности школьников;

- создание и внедрение в практику системы подготовки к олимпиадам и интеллектуальным конкурсам, конференциям, подготовки проектных работ школьников.

Задачами создания такого предвузовского вуза выступают:

- практическое развитие концепции непрерывности образования посредством расширения взаимодействия между образовательными организациями высшего образования и общеобразовательными организациями с привлечением государственных и общественных структур;

- создание необходимых условий для поддержки творческих способностей и интереса к научной деятельности у талантливой молодежи, распространение и популяризация научных знаний;

- разработка и апробация технологии проектирования деятельности образовательной среды, включающей систему дополнительного образования, ориентирован-

ную на наращивание персонального ресурса личности школьника, проектно-исследовательские лаборатории, творческие мастерские, специальное учебное оборудование и т.п.

Таким образом, исходя из насущной необходимости разрешения объективно существующего противоречия между требованиями времени и реальной образовательной практикой, теоретических предпосылок решения проблемы опережающего обучения и имеющихся практических наработок, а также с учетом обоснованных нами выше целей и поставленных задач, предуниверсарий может быть рассмотрен как пространство развития одаренности личности.

Мы считаем, что лежащие в основе организации образовательного процесса в предуниверсарии цели, задачи, содержание и технологии обучения создают уникальные условия для развития одаренности школьника. Данная структура является пространством для раскрытия не только предметной составляющей одаренности в области дисциплин, включенных в общеобразовательную программу, а скорее своеобразной «питательной средой» для конструирования школьником новых траекторий своего развития, исходя из собственных оснований и желания достижения наивысших результатов в условиях многозадачности современной жизнедеятельности, т.е. ее мотивационной составляющей.

Ведущими формами работы по развитию одаренности школьника в условиях предуниверсарии нам представляются: осуществление научно-практических образовательных стажировок; организация, проведение и научно-методическое сопровождение олимпиад, образовательных квестов, научно-практических конференций; проведение симпозиумов для школьников; включение ребят в квазипрофессиональную деятельность в области образования и педагогики посредством решения проектных задач.

Следует также отметить, что образовательный процесс в предуниверсарии, одной из ведущих целей деятельности которого выступает развитие одаренности школьников, будет отличаться от подготовительных курсов и профильных классов не только формами, методами, подходами к обучению: в основу ложится иная философия – философия открытия, генерирования нового знания, иных мотивов деятельности, иного уровня отношения к окружающей действительности, к самому себе и к своему предназначению.

Структурно работу по развитию одаренности в определенных нами условиях можно представить в виде модели (рис. 1)

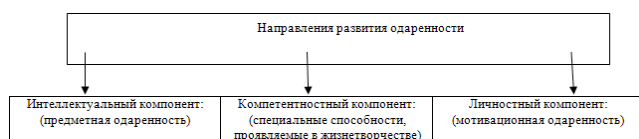


Рисунок 1 – Структурная модель развития одаренности

Динамику уровня развития интеллектуального компонента можно оценить по результатам участия обучающегося в олимпиадах: Всероссийская олимпиада школьников, олимпиады, входящие в перечень олимпиад школьников, проводимых под эгидой Российского совета олимпиад школьников и др.

Развитие компетентностного компонента диагностируется через решение открытых проблемных заданий, практики научного познания, результаты участия в компетентностных олимпиадах и т.п.

Личностный компонент – путем определения характера взаимосвязи внутренней мотивации и уровня развития двух других составляющих одаренности, представленных в модели.

Итогом работы предуниверсарии как пространства

развития одаренности школьников, на наш взгляд, выступит, прежде всего, сформированная на высоком уровне мотивационная составляющая одаренности, характеризующая ее личностный компонент. Обладая развитой мотивацией, выпускник будет иметь устойчивую внутреннюю ориентацию на успех, постоянно стремиться к достижению наиболее высоких результатов не только в области теории, но и в реализуемой практической, в том числе и профессиональной, деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – Педагогика, 1990.
2. Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика // Советская педагогика. – 1988. – №. 6. – С. 51-55.
3. Новиков П. Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования // М.: Эгвис. – 1997.
4. Урсул А. Д. Процесс футуризации и становление опережающего образования // Педагогика и просвещение. – 2012. – №. 2. – С. 20-33.
5. Зоткин А.О. Сетевое взаимодействие как фактор повышения качества образования/А.О. Зоткин, Н. Егорова // Народное образование. – 2007. – №. 1. – С. 109-118.
6. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия: социальные проблемы инноватики. – Политиздат, 1989.
7. Щедровицкий Г. П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки: лекции-доклады на структурно-системном семинаре (июнь-июль 1965 г.). – Put', 2004.
8. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – 1995.
9. Блинов В.И. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии. Материалы II Международного совещания (12-13 ноября 2013 г., Москва). – Вып. III. – М.: ФИРО, 2013. – С. 5-19.
10. Лейбович А. Н. Белые пятна научного обеспечения развития образования // М., Образовательная политика. – 2006. – №. 4. – С. 9.
11. Талызина Н. Ф. Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2009. – №. 3. – С. 17-30.
12. Хуторской А. В. Индивидуальные образовательные траектории учащихся как условие их творческой самореализации/ А.В. Хуторской, О. Н. Цой, О. Ю.Проценко//Школа. – 2000. – С. 285-291.
13. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 2011. №4. С. 11-14.
14. Тряпицина А. П. Фундаментальные исследования в сфере образования: ответы на вызовы современного мира / А.П. Тряпицина, В. В. Лаптев, С. А.Писарева // Научное мнение. – 2015. – №. 12-2. – С. 10-17.
15. Лозинг В.Р., Организационная модель старшей школы-предуниверсарий: индивидуальные учебные планы и образовательные маршруты / В.Р. Лозинг, О. А. Фиофанова // Народное образование. – 2015. – №. 10. – С. 97-105.
16. Бабаева Ю. Д. Ресурсы одаренности с позиции культурно-деятельностного подхода // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования. – 2016. – С. 209-214.
17. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – Издательский дом» Питер», 2013.
18. Ларионова Л.И. Проблема идентификации одаренных детей // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса материалы всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., Москва:

Текстовое электронное издание. Подготовлено при поддержке Департамента образования г. Москвы; под редакцией О.И. Ключко. 2016. С. 160-164.

19. Теплов Б. М. Способности и одарённость. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982– 136с.

20. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности //Вопросы психологии. – 1993. – №. 1. – С. 32-39.

21. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста //СПб.: Союз. – 1997. – Т. 128.

22. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы //Современная психология мотивации. – 2002. – С. 47.

23. Лиференко Д.А. Лингвистические способности как основа развития лингвистической одарённости // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 40-42.

24. 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.

25. Тимошук Н.А., Михелькевич В.Н., Рябинова Е.Н. Междисциплинарная интеграция как метод обеспечения высокой интенсивности обучения одаренных обучающихся // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 252-258.

26. Балакирева Е.И., Игнатъева О.Г. Развитие творческой одаренности школьников: педагогические аспекты // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 228-231.

27. Ибрагимова Е. Н. Психология интеллектуально-деятельностного развития студента / Е.Н. Ибрагимова, Попов Л.М.//Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2007. – Т. 149. – №. 1.

28. Полухина Е. А. Мотивационная сфера и особенности ее динамики как личностный ресурс развития одаренности в подростковом возрасте //Казань-2012. – 2012. – С. 367.

29. Попов А. А. Открытая мотивационная модель одаренности как образовательная стратегия национальной безопасности //Внешкольник. – 2016. – №. 6. – С. 55-58.

30. Суднева О. Ю. Одаренные дети: особенности и сложности развития //Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №. 11. – С. 57-57.

31. Terman L. M., Oden M. H. Genetic studies of genius. Vol. V. The gifted group at mid-life. – 1959.

32. Рензулли Д. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. Рензулли, С. М. Рис //Основные современные концепции творчества и одаренности/под ред. ДБ Богоявленской. – М.: Молодая гвардия. – 1997. – Т. 402.

Статья поступила в редакцию 08.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 372.881.111.1

ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ АВИАЦИОННОЙ
ТЕМАТИКЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

© 2018

Николаева Мария Владимировна, старший преподаватель

Сусленикова Елена Эдуардовна, старший преподаватель

Московский авиационный институт

(125993, Россия, Москва, Волоколамское шоссе, д. 4, e-mail: marianick@inbox.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности преподавания иностранных языков в вузе технической направленности. Изучение научно-технических текстов подразумевает оперативное чтение большого количества технической документации или научной литературы в максимально сжатые сроки. С учётом современных тенденций к систематическому росту объемов информации посредством Интернета и других цифровых технологий, данный навык предельно актуален, что целесообразно формировать посредством поискового и ознакомительного чтения. Многие отрасли, такие как медицинская промышленность и компьютерная индустрия, имеют свой собственный технический язык. Однако, смеем предположить, что в мире нет другой такой отрасли, которая бы соответствовала по объемам профессиональной речи военной и гражданской авиации. Рекомендации к овладению современным языком Международной организации гражданской авиации (ИКАО), спецификой военной авиационной лексики и общей терминологии промышленной авиации устанавливают требования, в соответствии с которыми пилоты, авиадиспетчеры и операторы, в том числе, аэронавигационных станций, должны владеть говорением и пониманием языка, используемым для радиотелефонной связи, до уровня, указанного в международных стандартах, а именно, шестью дескрипторами: диапазон, точность, беглость, взаимодействие, произношение, словарный запас – все градуированные дескрипторы должны быть освоены на всех существующих языковых уровнях, чтобы кандидат смог отвечать указанным требованиям. Потому что способность четко общаться на английском языке во время нестандартных ситуаций имеет важное значение для пилотов и авиадиспетчеров. Ведущей целью разработанных авторами упражнений является помощь пилотам и диспетчерам воздушного движения изучать и совершенствовать свой авиационный лексический запас на английском языке.

Ключевые слова: профильный английский для сотрудников авиации, авиационная лексика, английский для авиации, усвоение знаний, научно-техническая литература, перевод, иноязычная грамотность, чтение, специфика видов чтения, ознакомительное чтение, поисковое чтение, неязыковой вуз, методика.

METHODS OF TEACHING READING SCIENTIFIC AND TECHNICAL LITERATURE
OF AVIATION SUBJECTS IN FOREIGN LANGUAGE

© 2018

Nikolaeva Marija Vladimirovna, senior teacher

Suslennikova Elena Jeduardovna, senior teacher

Moscow Aviation Institute

(125993, Russia, Moscow, Volokolamskoe shosse, 4, e-mail: marianick@inbox.ru)

Abstract. The scientific paper is about the specific features of teaching English at higher educational institution of technical specialization. Study of scientific and technical literature implies rapid reading of a large number of technical documentation or scientific literature in the shortest possible time. Taking into account modern tendencies to systematic growth of information volumes through the Internet and other digital technologies, this skill is extremely actual that it is expedient to form by means of search and introductory reading. Many industries, such as the medical industry and the computer industry, have their own technical language. However, there may be perhaps no other industry in the world that matches up with the amount of industry-specific speech as that possessed by the military and civil aviation. Modern Language Proficiency Requirements of the International Civil Aviation Organisation (ICAO) and Common Military Aviation Vocabulary sets out the language proficiency requirements, states that pilots, air traffic controllers and aeronautical station operators shall demonstrate the ability to speak and understand the language used for radiotelephony communications to the level specified in the Appendix. The VI descriptors are: Comprehension, Fluency, Interaction, Pronunciation, Structure, Vocabulary – all VI descriptors must be met at any given level for a candidate to be rated as having attained that level. Because being able to communicate clearly in English during non-routine situations is essential for pilots and controllers. The authors of these exercises have designed to help pilots and air traffic controllers to learn and improve their aviation English vocabulary.

Keywords: profile of aviation English division staff, aviation vocabulary, English for aviation, knowledge acquisition, scientific and technical literature, pragmatics, literacy in foreign language, aviation thematic, reading, specific types of reading, introductory reading, search reading, non-linguistic University, methodology.

Объектом настоящей работы является научно-техническая литература авиационной тематики, целеполаганием которой выступает обучение ознакомительному и поисковому чтению на иностранном языке.

Из наличествующих в лингвистике 50-ти видов чтения, в неязыковом вузе в качестве основных используются 4: ознакомительное, изучающее, поисковое и просмотровое [1, №24, с. 248]. Наиболее эффективно рецептивные навыки аудирования и чтения на иностранном языке у научного сотрудника или технического специалиста формируются посредством ознакомительного и поискового чтения, потому как именно они помогают быстро и эффективно получать требуемую для обучения/исследования/работы информацию.

Ознакомительное чтение позволяет экономить время при прочтении большого количества научно-технической литературы. Читая «по диагонали» (для компетентного специалиста на английском языке скорость обозначенного чтения составляет 180 – 190 слов в минуту),

для того, чтобы понять основное содержание источника (70 – 75% фактического материала), но без установки на его запоминание, обретается целостное восприятие текста [1, №24, с. 249], что актуально для ознакомления с предельно объемной научно-технической документацией, связанной, к примеру, с авиационной тематикой.

Поисковое чтение ориентированно на извлечение конкретной информации. Данный вид чтения подразумевает высокий уровень сформированного умения чтения, ввиду чего непосредственно на среднем этапе обучения иностранному языку рационально начинать с поискового чтения, целью которого является оперативное нахождение в тексте или в массиве текстов предметных данных или показателей (фактов, характеристик, цифровых сведений, инструкции). Читающий человек априори знает из других источников, что интересующая его информация содержится в определенной книге, статье.

Следует уделить должное внимание поисково-референтному чтению, которое при ознакомлении с научно-

технической литературой наиболее целесообразно. При работе с «терабайтами» информации, которая с учётом современных технологий доступна в неисчислимом количестве, процесс чтения должен осуществляться максимально оперативно. Чтобы эффективно осуществлять поиск конкретного текста или его фрагмента по интересующей проблематике, необходимо развивать навыки, позволяющие вырабатывать умение выполнять целевой поиск текстовых референтов, дифференцирование тем и их отнесение к искомой проблематике в максимально сжатые сроки [3, №9, с. 3].

При поисковой референции обучающийся, на момент обращения к литературному источнику и при последующем поиске требуемой части текста, опирается на актуальную для него группу ключевых слов-референтов темы, а именно, на смысловую тематическую цепочку слов, удерживаемую оперативной памятью человека, что становится ориентировочной основой поисковой деятельности читателя. В итоге происходит различение, опознавание основных референтов конкретного фрагмента текста, в том числе, отнесение его к обусловленной предметной действительности [2, №6 (45), с. 5; 3, №9, с. 4].

James H. Collier и David M. (2016) в своём исследовании «*Reading Scientific and Technical Texts*» отмечают, что большинство технической литературы написано не для чтения. Точнее, научные материалы, отчетная документация, руководство по эксплуатации, технические задания предназначены для того, чтобы позволить читателю избежать определенных частей текста [5]. К примеру, президент авиакомпании может прочитать только раздел «рекомендации окончательного отчета»; руководитель проекта – рекомендации и заключения; исследовательская группа для последующего проекта прочитает весь отчет [5] – т.е. здесь включаются принципы поискового чтения вследствие потребностей конкретного читателя находить актуальную информацию, а ознакомительное чтение осуществляется с целью осваивания объемного текстового материала. Первое прочтение научно-технического текста обычно включает в себя рассмотрение того, что необходимо реципиенту, чтобы понять, как реагировать на текст – читать его более детально или нет, отправить конкретному специалисту или отнести на подпись руководству, предпринять определенные меры согласно описываемой в материале инструкции или иное.

Данный феномен прочтения научно-технической литературы является общепризнанным, потому как для каждого специалиста/учёного/исследователя необходима определенная часть текста документа. Таким образом, у студентов неязыковых вузов целесообразно развивать навыки ознакомительного и поискового чтения на иностранном языке.

Стоит отметить, что большинство читателей не знает о ментальных моделях, которыми они владеют, и они не осознают, что конкретно их мотивирует к чтению той или иной информации. В научно-технических сферах наибольший процент чтения (66% – среди студентов, 78% – среди сотрудников различных специальностей) приходится на то, чтобы выполнить поставленную задачу (ознакомительное чтение). Читательская аудитория, как правило, игнорирует габаритные предисловия, введения и руководство [5] – таким образом, чтение литературы авиационной тематики зачастую выполняется для сбора информации и её последующего практического применения (поисковое чтение). Опираясь на знакомые формы, дополненные индексные заголовки и ключевые слова, реципиент легко ориентируется в изобилии информации, что помогает ему следовать по тексту согласно намеченной цели (поисково-референтное чтение).

Поисковый, поисково-референтный и ознакомительный виды чтения технической литературы предельно коррелируют между друг другом и взаимозависимы – прежде чем приступить к ознакомительному чтению, реципиент обращается к поиску требуемой информации.

Согласно исследованиям Charles Bazerman (1988)

[5], проведенным среди физиков разных направленностей, при чтении научно-технической литературы испытуемые стремились сэкономить время, потому как в силу специфики их трудовой деятельности учёным было необходимо в максимально сжатые сроки осваивать большие объемы информации. Изначально они обращали внимание на актуальность материала, которую определяли исходя из требований текущей или планируемой работы. Далее брали во внимание репутацию авторов и информационных ресурсов, а также наличествующие ключевые слова в названии, т.е. использовали принципы поисково-референтного чтения. После того, как эти первоначальные критерии были соблюдены, ученые переходили к другой стратегии чтения, а именно, выбирали разделы статьи с учётом значимости научных исследований, определяя, как можно будет использовать материал в своей работе – ознакомительное чтение.

Опираясь на опыт Charles Bazerman, полагаем, следует начинать обучение чтению литературы авиационной тематики посредством поискового и ознакомительного чтения с помощью нижепредставленных упражнений, разработанных автором:

Задание 1. Topic. Ориентировано на формирование навыков поисково-референтного чтения.

Студентам объявляется тема исследуемого материала, а затем представляется несколько заголовков текстов, исходя из которых следует определить актуальность информации. Например,

Тема изучаемого материала: *Aircraft tactical-technical requirements development*.

Далее даем несколько заголовков неизвестных текстов:

1. Newcastle Airport alert: Police remove 'drunk' passengers from Flybe plane;
2. Danya opens Dusty airplane from a cool movie about planes from Disney!
3. Aircraft. Weight and Balance. Handbook;
4. Psychology of flying: Fear and anxiety.

Обучающимся следует аргументировать свой выбор актуального для лекции заголовка текста (*Aircraft. Weight and Balance. Handbook*) и прокомментировать, о чем, на их взгляд, пойдет речь в тех текстах, названия которых они решили исключить.

Задание 2. Keywords. Ориентировано на формирование навыков поисково-референтного чтения.

Чтобы уметь экономить время при поиске требуемой для работы информации, при чтении «по диагонали» специалист определяет актуальность материала по ключевым словам. В данном случае можно использовать задания двух типов: а) написание ключевых слов после прочтения текста; б) написание ключевых слов для требуемого текста.

А) Задание «Написание ключевых слов после прочтения текста» подразумевает предварительный поиск обозначенных слов в тексте и их выделение: обучающимся даётся материал для прочтения, в котором необходимо найти ключевые слова, исходя из тематики текста. Например,

There are many factors in the safe and efficient operation of aircraft, including proper weight and balance control. The weight and balance system commonly employed among aircraft consists of three equally important elements: the weighing of the aircraft, the maintaining of the weight and balance records, and the proper loading of the aircraft. An inaccuracy in any one of these elements defeats the purpose of the system. The final loading calculations are meaningless if either the aircraft has been improperly weighed or the records contain an error.

Improper loading decreases the efficiency and performance of an aircraft from the standpoint of altitude, maneuverability, rate of climb, and speed. It may even be the cause of failure to complete the flight or, for that matter, failure to start the flight. Because of abnormal stresses placed upon the structure of an improperly loaded aircraft, or because of

changed flying characteristics of the aircraft, loss of life and destruction of valuable equipment may result [4, pp. xii].

Ключ. Keywords: operation of aircraft, the weight and balance system, the weighing of the aircraft, the maintaining of the weight and balance records, loading, abnormal stresses

Когда обучающиеся выпишут актуальные слова, им следует аргументировать свой выбор. В приведённом примере в тексте речь идёт о принципах строительства безопасного для полётов самолёта, поэтому ключевые слова составляют основу грамотного конструирования воздушного судна.

б) Задание «Написание ключевых слов для требуемого текста»: обучающиеся составляют перечень слов, исходя которых становится очевидным, какую литературу/книгу/статью/главу в учебнике им следует найти для работы. Такие упражнения предельно полезны с учётом современных компьютерных технологий и Интернета, когда, вбивая в поисковую строку ключевые слова, человек ищет желаемую информацию. Также происходит и на промышленных предприятиях: на корпоративных сайтах существует поисковая строка, которая помогает находить специалистам требуемую информацию (отчет, техническое задание, приказ и пр.), в особенности, если в организации работает несколько сотен/тысяч человек и на сайте размещают программу электронного документооборота, где можно ориентироваться только средством навыка поисково-референтного чтения.

Итак, задание: каждому студенту даётся тема текста, опираясь на которую следует написать ключевые слова. Например,

Тема: *Weight Control for Aircraft Other Than Fixed and Rotor-wing*. Ключевые слова: *Weight-Shift Control Aircraft, Powered Parachutes, Balloons* [4, pp. 1-6].

Или тема: *Shifting the Balance Point or CG*. Ключевые слова: *Solution by Chart, Basic Weight and Balance Equation, Solution by Formula* [4, pp. 2-4 – 2-5].

Задание 3. Figure. Ориентировано на формирование навыков поисково-референтного чтения.

В технической документации авиационной тематики при обучении навыкам поискового чтения рационально использовать графический материал, на который студенты могли бы опираться. Таким образом, информация приобретает «живой» оттенок, заинтересовывая в выполнении упражнения. Таким образом, следуя графическому материалу, который снабжен подписями и комментариями, студент получает информацию о тексте. Как следствие, у инофонов формируется навык поискового чтения.

Далее, найдя требуемую информацию, студент с большим любопытством приступает к чтению ознакомительному, в отличие от задания, где не был бы использован какой-либо рисунок.

Задание: согласно картинке, подписям и комментариям, расскажите, о чем идет речь в тексте. Тема: *Stability and Balance Control*.

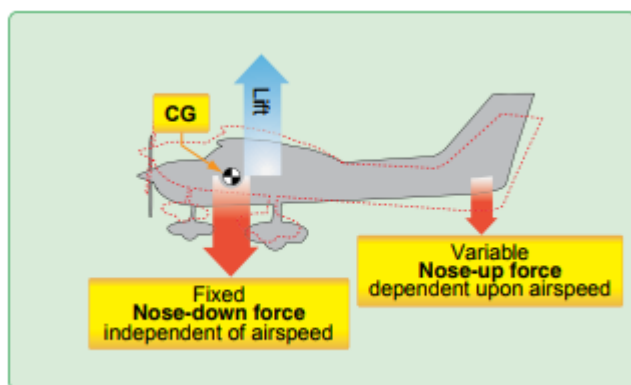


Figure 1-1. Longitudinal forces acting on an airplane in flight [4, pp. 1-4].

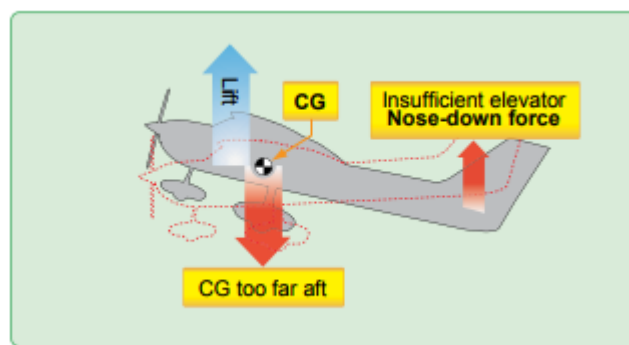


Figure 1-2. If the CG is too far aft at the low stall airspeed, there might not be enough elevator nose-down authority to get the nose down for recovery [4, pp. 1-4].

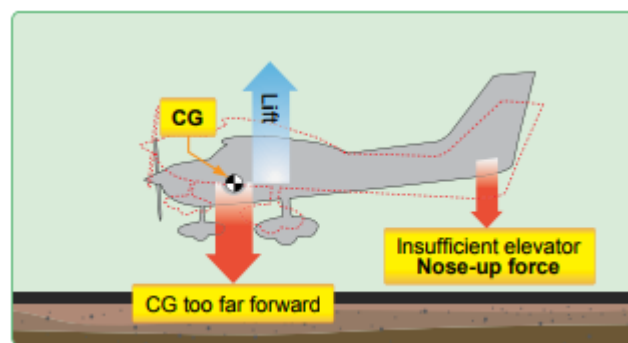


Figure 1-3. If the CG is too far forward, there is not enough elevator nose-up force to flare the airplane for landing [4, pp. 1-4].

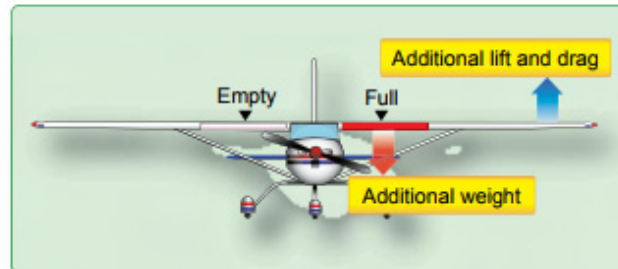


Figure 1-4. Lateral imbalance causes wing heaviness, which may be corrected by deflecting the aileron.

The additional lift causes additional drag, and the airplane flies inefficiently [4, pp. 1-5].

Задание 4. Introductory reading. Ориентировано на формирование навыков ознакомительного чтения.

Обучающимся даётся научно-техническая статья/ документ, который необходимо максимально быстро прочитать. Прочитав, следует рассказать вкратце, о чём идёт речь в тексте.

Например, в тексте «*Weighing the aircraft and determining the empty weight Center of Gravity*», речь идёт о: *requirements, equipment for weighing, preparation for weighing, scale preparation, weigh clean aircraft inside hangar, equipment list, ballast, standard weights, draining the fuel, Mean Aerodynamic Chord (MAC) etc.*

Рекомендации. Специалисты отмечают, что наиболее целесообразно на уроках иностранного языка использовать материал, который интересен для обучающихся. Поэтому, прежде чем готовиться к следующему занятию, преподавателю следует узнать о предпочтениях аудитории. Подготовив соответствующий материал, преподаватель сможет больше заинтересовать обучающихся в получении знаний.

Заключение. В мире современных технологий навыки ознакомительного, поискового и поисково-референтного чтения предельно востребованы. Они помогают потенциальному специалисту технической специальности оперативно ориентироваться в большом объеме информационных ресурсов (как в печатных источниках, так и в Интернете), находить желаемый текст и выделять из него актуальные данные. Используя оперативную память, студенты учатся осваивать и запоминать широкий спектр учебного материала посредством ключевых слов, не засоряя сознание ненужными сведениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маркушевская, Л.П. Методика обучения ознакомительному чтению на младших курсах неязыкового вуза / Л.П. Маркушевская // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики, 2006. – №24. – С. 248 – 252.

2. Серова, Т.С. Моделирование процесса аннотационного перевода в информационно-аналитической деятельности переводчика / Т.С. Серова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2012. – № 6 (45). – С. 3 – 12.

3. Серова, Т.С. Обучение поисково-референтному чтению иноязычных источников в сети Интернет / Т.С. Серова, Ю.Ю. Червенко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, 2014. – №9. – С. 3 – 12.

4. Aircraft. Weight and Balance. Handbook (2016). URL: https://www.faa.gov/regulations_policies/handbooks_manuals/aviation/media/faa-h-8083-1.pdf

5. James H. Collier with David M. (2016) *Reading Scientific and Technical Texts*. URL: <https://lektsii.org/7-80992.html>

Статья поступила в редакцию 14.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

**АНИМАЦИЯ КАК ТВОРЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
С ДЕТЬМИ В ФИТНЕС - КЛУБЕ**

© 2018

Новожилова Юлия Сергеевна, преподаватель кафедры физической культуры
Седов Иван Александрович, преподаватель кафедры физической культуры
*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
(603950, Россия, Нижний Новгород, улица Ульянова 1, e-mail: ivansedof@yandex.ru)*

Аннотация. Целью работы является разработка и реализация анимационной методики на физкультурном занятии с детьми дошкольного и школьного возраста в условиях фитнес - клуба. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью изучения педагогических условий для повышения уровня мотивации у детей дошкольного и школьного возраста в системе фитнес - клубов на современном этапе. Системный подход позволил определить выбор конкретных методов исследования: анализ и обобщение данных научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, опрос (анкетирование, беседа), педагогический эксперимент, методы математической статистики. В работе раскрыты новые теоретические положения по совершенствованию педагогических условий для повышения уровня мотивации к занятиям спортом у детей в системе фитнес-клубов. Разработаны теоретические принципы внедрения анимационной методики спортивных занятий для детей в условиях фитнес – клуба. Сформулированы педагогические условия для детей в процессе спортивных занятий в условиях фитнес - клуба, которые помогут повысить уровень сотрудничества, воображения, а так же мотивацию к занятиям спортом, за счет оптимизации содержания, форм, средств и методов как важнейших детерминантов технологического процесса. Теоретически обоснована анимационная методика спортивных занятий для детей в системе фитнес - клубов.

Ключевые слова: фитнес-клуб, анимация, творческая деятельность, педагогическая деятельность, физическая культура, спорт, анимационные методики, дети 6-7 лет, мотивация, самооценка, эксперимент, секция акробатики, сотрудничество, воображение.

**ANIMATION AS CREATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH CHILDREN
IN FITNESS - CLUB**

© 2018

Novozhilova Yulia Sergeyevna, teacher of department physical culture
Sedov Ivan Aleksandrovich, teacher of department physical culture
*Nizhny Novgorod state pedagogical university of Kozma Minin
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov Street 1, e-mail: ivansedof@yandex.ru)*

Abstract. The purpose of work is development and realization of an animation technique on sports occupation with children of preschool and school age in conditions fitness - club. The relevance of a subject of a research is caused by need of studying of pedagogical conditions for increase in level of motivation at children of preschool and school age in system fitness - clubs at the present stage. System approach has allowed to define the choice of concrete methods of a research: analysis and synthesis of data of scientific and methodical literature, pedagogical observation, poll (questioning, conversation), pedagogical experiment, methods of mathematical statistics. In work new theoretical provisions on improvement of pedagogical conditions for increase in level of motivation to sports activities at children in the system of fitness clubs are opened. The theoretical principles of introduction of an animation technique of sports occupations for children in conditions fitness – club are developed. Pedagogical conditions for children in the course of the sports occupations in conditions fitness - club which will help to increase the level of cooperation, imagination, and also motivation to sports activities, due to optimization of contents, forms, means and methods as the most important determinants of technological process are formulated. The animation technique of sports occupations for children in system fitness - clubs is theoretically proved.

Keywords: fitness club, animation, creative activity, pedagogical activity, physical culture, sport, animation techniques, children of 6-7 years, motivation, self-assessment, experiment, acrobatics section, cooperation, imagination.

В настоящее время, многими исследователями отмечается проблема снижения мотивации к занятиям фитнесом у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Второй проблемой является устаревшие формы организации деятельности учащихся младших классов в условиях фитнес-клуба, когда для них применяются и адаптируются технологии досуговой деятельности, которые созданы для взрослого контингента, что недопустимо в связи с задачами современной парадигмы образования. Следовательно, возникает вопрос, каким образом вызвать у ребенка интерес к занятиям физической культурой в условиях фитнес-клуба. Современные методы преподавания требуют от педагога постоянного включения новых технологий в обычное занятие, а в условиях конкурентоспособности фитнес-клубов применение инновационных методик положительно влияет на посещение детьми занятий, а следовательно их общая физическая подготовка возрастает [1]. Одной из таких является технология анимации, которая включает в себя соревновательные, игровые и методы творческой деятельности. Для того, чтобы сформировать и закрепить детский контингент в фитнес-клубах надо действовать через эвристические методы и технологии, которые свойственны природе ребенка и соответствуют ведущим видам деятельности в этом возрасте [2]. В этом смысле технология анимации наибольшим образом реализуется в событийном пространстве, когда дети готовятся и реа-

лизуют именно спортивные детские праздники, которые сейчас наиболее популярны в фитнес-клубах.

В последние годы появилось много работ, в которых рассматриваются разнообразные мотивы занятий физической культурой, ценностные аспекты этого вида деятельности. К ним, в первую очередь следует отнести работы М. А. Арвисто. Основными мотивами, по мнению М. А. Арвисто [3], являются: укрепление здоровья, развитие физических качеств, воспитание характера, воли, развитие чувства красоты и т.д.

Психолого-педагогическим проблемам преподавания в учебных заведениях, перспективам их развития большое внимание уделено в трудах Ш.А. Амонашвили [4], В.П. Беспалько [5].

Особую роль и огромное влияние на становление и развитие педагогических условий совершенствования преподавания в фитнес-клубах представляют труды А.Д. Жаркова [7], Л.С. Жарковой [8] и также работы Бальсевич В. К. [9]. Проблемы анимационной деятельности раскрывают в своих трудах А.Д. Жаркова [6], Хоули Э. Т. [10], Л.В. Курило [11].

Цель работы - разработка и реализация анимационных методик на физкультурном занятии с детьми 6-7 лет в условиях фитнес - клуба. Следует предположить, что мотивация детей дошкольного и школьного возраста на физкультурных занятиях в фитнес - клубе будет повышаться, если будут разработаны и применены методы

технологии анимации в условиях циклов акробатических занятий и упражнения для общей физической подготовки.

В соответствии с целью были поставлены задачи исследования:

1. Разработать технологию анимации в условиях фитнес-клуба.

2. Определить результативность экспериментальной технологии для детей дошкольного и школьного возраста в условиях фитнес-клуба.

Для реализации технологии анимации в деятельности фитнес-клуба «X-Fit» нами была проведена экспериментальная работа с занимающимися в фитнес-клубе «X-Fit» на занятии в секции акробатики, в количестве 10 человек, 6-7 лет, для которых был предложен комплекс занятий на 6 циклов, регулярность посещения 2 раза в неделю.

Организация эксперимента предусматривала двукратное тестирование занимающихся, включающее оценку умения сотрудничества, степени воображения и определения уровня мотивации к занятиям физической культурой. Тестирования проводились в начале и в конце эксперимента для выявления результатов разработанной технологии.

На протяжении эксперимента с детьми проводились беседы, с целью определения уровня мотивации к занятиям по физической культуре [11-14]. Им задавались такие вопросы, например:

1. Что тебя привело в фитнес — клуб?
 - А) желание быть спортивным
 - Б) желание родителей
 - В) мода
 - Г) проблемы со здоровьем (лишний вес, неуспехи по физкультуре в школе)

2. Как ты оцениваешь состояние здоровья?

- А) хорошее
- Б) не очень
- В) плохое, часто болею

3. Занимаешься ли ты в спортивных секциях?

- А) да
- Б) нет

4. Занимаешься ли ты физической культурой в свободное время?

- А) да
- Б) нет
- В) нерегулярно

У детей, занимающихся физической культурой и спортом в фитнес-клубе, отмечаются положительные результаты среди которых: социальная адаптация, приобретённая в играх с другими детьми; развитие самостоятельности; способность преодолевать трудности; улучшение здоровья ребёнка; умение слушать и следовать инструкциям; умение быть честным в соревновании; высокая самооценка; тело ребёнка становится подвижным и гибким; приобретённые навыки и умения сохраняются на всю жизнь. [2]

Проанализировав и обобщив результаты наших наблюдений, мы сформулировали основные принципы построения экспериментальной анимационной технологии проведения циклов занятий:

1. При планировании нагрузки необходимо учитывать индивидуальные способности занимающихся.

2. Определение индивидуальных способностей занимающихся необходимо для выяснения готовности каждого ребенка к более сложным изменениям на спортивном занятии. Альтернативой усложнения содержания занятия является увеличение его интенсивности за счет добавления бега и прыжков в игровой форме.

3. При подборе упражнений в основной части занятия необходимо уделять внимание на технику исполнения элементов.

4. Разработка методики занятий с использованием технологии анимации.

С учетом данных положений нами была разработана

экспериментальная анимационная методика спортивных занятий. Экспериментальная методика рассчитана на 6 месяцев с двухразовым посещением занятий в неделю. Занятия проводятся с музыкальным сопровождением, длится 40 минут и предусматривает выделение четырех этапов (таблица 1).

Каждый цикл включает в себя следующие этапы:

1 этап подготовительный - разучивание отдельных элементов, которые способствуют осуществлению задач анимации в этом цикле.

2 этап создания игрового замысла - разучивание движений, слов, игр, которые соответствующих тематике цикла.

3 этап осуществление игрового замысла- проведение праздника.

Таблица 1 - Фрагмент 3-х занятий тематического комплекса на 6 циклов

№ цикла	Тема цикла	Элементы	Упражнения на развитие физических качеств
1.	«Гастроли бродячего цирка»	Учить положение группировки; перекаты, полушагаты, мост из положений лежа.	1 Наклон с захватом голени руками до касания грудью коленок; (2 подхода, держать 10 счетов) 2. Висы на гимнастической стенке; (2 подхода, держать 15 секунд) 3. Из положения лежа на спине, одновременное поднимание прямых ног и рук (2 подхода по 10 раз) 4. Эстафета
2.	«Путешествие в зоопарк»	Продолжать учить положение группировки из разных исходных положений; выполнять перекаты в группировки, учить стойке на лопатках; закреплять элемент полушагата.	1. Махи правой и левой ногой вперед, в стороны, назад с опорой о гимнастическую стенку (2 подхода, по 10 раз) 2. Сгибание и разгибание рук, в упоре лежа, из виса на перекладине (2 подхода, по 7 раз) 3. Челночный бег (3раза по 10м)
3.	«Полет в космос»	Продолжать учить стойку на лопатках; выполнять мост из положения лежа, руками приближаясь к ногам; учить кувырок вперед; осваивать элемент равновесия.	1. Из положения лежа на животе, подниматься на руках, выпрямляя локти, прогибая спину, сгибать ноги в коленях и стопами тянутся к затылку. (2 подхода, удерживая 10 счетов); 2. Поднимание, опускание и удержание двух ног из положения лежа на животе (2 подхода, по 15 раз) 3. Подвижная игра «Третий лишний»

В результате реализации оригинальной анимационной методики были получены следующие результаты:

1. Подводя итоги и беседы с детьми и родителями после занятий, важно бы отметить моменты, которые испытали участники этого мероприятия:

- боевой настрой всех участников;
- дружеская и веселая атмосфера;
- совместная работа педагога и детей, взаимодействие, без которого невозможен успех в спорте;

2. По отзывам участников, и взрослые, и дети остались очень довольны, многие выражали желание участвовать в подобных мероприятиях и в дальнейшем. В результате повторного проведения тестов и анкет нами выявлено значительное увеличение интереса у детей к занятиям в фитнес-клубе.

3. На основании полученных данных педагогического эксперимента мы имеем возможность констатировать тот факт, что разработанная нами анимационная методика спортивных занятий с детьми в условиях фитнес-клуба приводит к улучшению уровня умения сотрудничества, повышается уровень воображения, а так же мотивация к занятием спортом.

В результате анализа научных и методических источников было выявлено, что сущность анимационной деятельности в досуговой сфере заключается в вовлечении представителей социума в активные формы досуга. И именно это отражает специфику анимационной деятельности, которая проявляется на организационном, деятельностном и технологическом (методическом) уровнях. Именно в системе фитнес-клуба спортивные занятия с детьми проводятся с помощью анимационной деятельности и это происходит в разных направлениях и для разного возраста. Для детей это особенно важно, ведь грамотно организованная социальная среда оказывает огромное влияние на повышение общего уровня культуры личности, пробуждает веру в свои силы и возможности, устанавливает новый качественный стиль межличностных общений и повышает уровень мотивации к спортивным занятиям и здоровому образу жизни [15-17].

Анимация дает возможность формирование опыта творческой деятельности, воображение, формирование навыков сотрудничества, собственно — воспитательная деятельность. В связи с тем, что ученики стали заниматься по анимационной методике у них существенно улучшились физические качества, увеличилась мотивация к занятиям физической культурой. Анимация позволила вызвать мотивацию, в результате регулярных занятий дети стали получать новые успехи в спорте, изучение новых двигательных действий, развитие физических качеств они стали испытывать чувство успешности, что дало дополнительный толчок к занятиям в фитнес-клубе.

Анимационная методика является эффективным средством разностороннего воздействия на занимающихся. В процессе спортивных занятий укрепляется здоровье, развиваются координация движений, мышечная сила, быстрота двигательных действий, свойства внимания, память на движения, эмоциональная устойчивость, решительность и смелость, воспитываются личностные свойства: сознательное и активное отношение к занятиям, чувство товарищества, коллективизма, уверенность в своих силах [18-20]. Они содействуют развитию общей физической подготовленности детей. Повышение показателей уровня интереса к занятиям физической культурой свидетельствуют об эффективности использования методов технологии анимации для детей.

На основании полученных данных педагогического эксперимента мы имеем возможность констатировать тот факт, что педагогическая анимация детей дошкольного и школьного возраста в условиях фитнес-клуба на спортивных занятиях, значительно повысила уровень сотрудничества, воображения у детей, а также мотивацию к занятиям физической культурой и спортом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шульга, И.И. Генезис понятия «педагогическая анимация» / И.И. Шульга // Педагогическое образование и наука. 2008 №1. с. 35-40
2. Соколов А.В. Феномен социально-культурной деятельности / А.В. Соколов — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2003. — 204с.
3. Арвисто, М.А., Мотивация физкультурно-спортивной деятельности / М.А. Арвисто — М.: ФиС. 2012. — 134 с.
4. Амонашвили Ш. А. Педагогические притчи / Ш. А. Амонашвили — М.: «Амрита», 2010. — 180 с.
5. Беспалько В.П. Учебник: теория создания и применения / В.П. Беспалько — М.: «НИИ школьных технологий», 2006. — 188 с.
6. Анимационная деятельность в социально-культурном сервисе и туризме: учебное пособие для вузов / под ред. Т.Н. Третьякова. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 272 с.
7. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности. // Учебник для Вузов. — М.: Изд. дом МГУКИ, 2007. — 480с.
8. Жаркова, Л.С. Мотивационное развитие личности в учреждениях культуры на основе оптимального соотношения творческой и коммерческой деятельности: Дис. д-ра пед. наук. / Л.С. Жарков — М., 2008. — 494с.
9. Бальсевич, В.К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. — 2002. — № 3. — С. 2-4.
10. Хоули, Э.Т. Оздоровительный фитнес — / Э.Т. Хоули, Б.Д. Френкс Киев: Олимпийская литература, 2013. — 367 с.
11. Теория и практика анимации: Ч.1. Теоретические основы туристской анимации: учебное пособие / под ред. Л.В. Курило. — М.: Советский спорт, 2008. — 195 с.
12. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пос. / под ред. А.В. Соколов — СПб.: Изд-во Михайлова

В.А., 2002. — 461с.

13. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании / Б.А. Ашмарин - 13. Ассоциативное мышление в технологии культурно-досуговой деятельности: уч. пособие / под ред. А.Д. Жарков — М. 2007. — 432 с.

14. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу — СПб.: Евразия, 2009. — 478с.

15. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев - М., 2008. 144 с.

16. Арвисто, М.А., Мотивация физкультурно-спортивной деятельности / М.А. Арвисто — М.: ФиС. 2012. — 134 с.

17. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев — М., 2006. — 159 с.

18. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов — М.: Смысл, 2011. — 197с.

19. Чичикин, В.Т. Регуляция физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательном учреждении: монография / В.Т. Чичикин, П.В. Игнатъев, Е.Е. Конюхов; Департамент образования Нижегородской области, Нижегородский институт развития образования. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. - 344с.

20. Викторов, И.В. Спорт для ребенка / И.В. Викторов // Известия АН. Серия мотивация к занятиям физической культурой- 2001.- № 6.- С. 646-655.

Статья поступила в редакцию 01.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378

АКТУАЛИЗАЦИЯ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНДАРТА «ОРГАНИЗАТОР СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА»

© 2018

Одарич Ирина Николаевна, преподаватель

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)

Аннотация. За последние пять лет утверждено больше тысячи профессиональных стандартов. Перечень профессиональных стандартов способствует планированию карьерного роста сотрудниками организаций, повышению конкурентоспособности на рынке труда, при необходимости помогает выбрать дополнительные профессиональные образовательные программы, либо определить необходимость прохождения процедуры независимой оценки квалификаций. В трудовой сфере будет постепенно происходить замена единого тарифно-квалификационного справочника и единого квалификационного справочника профессиональными стандартами. Параллельно с разработкой и утверждением профессиональных стандартов созданы система независимой оценки квалификации, советы по профессиональным квалификациям, центры оценки квалификаций. При большом разрыве между системой образования и сферой труда в нашей стране профессиональный стандарт создает основу для разработки образовательных программ. Для соответствия требований работодателей к набору необходимых знаний, умений и трудовых действий выпускников бакалавриата строительного профиля утвержден актуализированный федеральный государственный образовательный стандарт. При этом решая задачи актуализации квалификационных характеристик профессиональные стандарты необходимо обновлять каждые три года. В статье показано сравнение требований профессиональных стандартов «Организатор строительного производства» от 2014 и 2017 года. В обновленном профстандарте изменена цель вида профессиональной деятельности, повышены уровни квалификации для каждого наименования должностей. В процессе структурирования трудовых функций подверглись изменениям их трудовые действия, необходимые умения и знания.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, актуализированный профстандарт «Организатор строительного производства», обобщенные трудовые функции, трудовые функции, трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания.

ACTUALIZATION OF QUALIFICATION CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL STANDARD
«ORGANIZER OF CONSTRUCTION PRODUCTION»

© 2018

Odarich Irina Nikolaevna, teacher

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)

Abstract. Over the past five years, more than a thousand professional standards have been approved. The list of professional standards helps to plan career growth for employees of organizations, increase competitiveness in the labor market, if necessary, help select additional professional educational programs, or determine the need for an independent assessment of qualifications. In the labor sphere, a single tariff-qualification reference book and a single qualification guide will be replaced by professional standards. In parallel with the development and approval of professional standards, a system of independent assessment of qualifications, advice on professional qualifications, centers for assessing qualifications. With a large gap between the education system and the sphere of work in our country, the professional standard forms the basis for the development of educational programs. To comply with the requirements of employers to the set of necessary knowledge, skills and labor actions of graduates of the bachelor's degree in the building profile, the updated federal state educational standard was approved. At the same time, when deciding the tasks of updating the qualification characteristics, professional standards should be updated every three years. The article compares the requirements of professional standards "Organizer of construction production" from 2014 and 2017. In the updated professional standard, the goal of the type of professional activity has been changed, the skill levels for each job title have been raised. In the process of structuring of labor functions, their labor actions, necessary skills and knowledge were changed.

Keywords: professional standard, updated professional standard "Organizer of construction production", generalized labor functions, labor functions, labor actions, necessary skills, necessary knowledge.

На федеральном уровне с 2013 года совместно с социальными партнерами (профсоюзами и работодателями) ведется разработка профессиональных стандартов. Согласно методическим рекомендациям по разработке профессионального стандарта (приказ Минтруда России от 29.04.2013 № 170н) [1] за последние пять лет утверждено больше тысячи профессиональных стандартов. По мнению Минтруда России, в трудовой сфере будет постепенно происходить замена единого тарифно-квалификационного справочника (ЕТКС) и единого квалификационного справочника (ЕКС) профессиональными стандартами, описывающими определенный вид профессиональной деятельности, то есть «совокупность обобщенных трудовых функций, имеющих близкий характер, результаты и условия труда» [1]. В свою очередь, «обобщенная трудовая функция – это совокупность связанных между собой трудовых функций, сложившаяся в результате труда в конкретном производственном или (бизнес) процессе» [1]. В трудовой функции профессионального стандарта заложена «система трудовых действий в рамках обобщенной трудовой функции» [1]. Сама по себе трудовая функция, в зависимости от

наименования и уровня квалификации описывает необходимые для ее выполнения знания, умения и трудовые действия. Под трудовыми действиями понимается «процесс взаимодействия работника с предметом труда при котором достигается определенная профессиональная задача» [1].

Параллельно с разработкой и утверждением профессиональных стандартов (ПС) созданы система независимой оценки квалификации (НОК), советы по профессиональным квалификациям (СПК), центры оценки квалификаций (ЦОК) для постепенного решения следующих задач.

Во-первых, поскольку существует большой разрыв между системой образования и сферой труда, и выпускники, закончившие высшее учебное заведение, очень долго адаптируются при решении задач в профессиональной деятельности, одна из основных задач, которую решает профстандарт – это создание основы для разработки образовательных программ.

Во-вторых, к насущной задаче профессиональных стандартов относится и актуализация квалификационных характеристик видов профессиональной деятель-

ности. При этом профессиональный стандарт исходя из требований и квалификации работника *позволяет сделать выбор профессии, спланировать обучение и профессиональную карьеру.*

Для соответствия требований работодателей к набору необходимых знаний, умений и трудовых действий выпускников бакалавриата строительного профиля приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.05.2017 N 481 утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, зарегистрированный в Минюсте России 23.06.2017 N 47139 [2] и вступивший в силу с 30 декабря 2017 года, который в отличие от предыдущего ФГОС ВО от 2015 года разработан с учетом профессиональных стандартов. Выбор профессиональных стандартов образовательная организация осуществляет самостоятельно из числа указанных в приложении к ФГОС ВО от 2017 года, либо из числа профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, указанных в реестре профессиональных стандартов (перечень видов профессиональной деятельности).

В приложении к федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство [2], в перечне профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, под позицией N24 представлен профессиональный стандарт с кодом 16.025 – «Организатор строительного производства» (ПСОСП) [3], утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. N 930н (зарегистрированный Министерством юстиции Российской Федерации 19 декабря 2014 г., регистрационный N 35272) [4].

Однако, решая задачи актуализации квалификационных характеристик профессиональных стандартов приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26 июня 2017 г. N 516н утвержден обновленный профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» (зарегистрированный Министерством юстиции Российской Федерации 18 июля 2017 г., регистрационный N 47442) [5], и признан утратившим силу профессиональный стандарт N 35272 [4].

Как и в первоначальном профессиональном стандарте «Организатор строительного производства» (ПСОСП), в актуализированном *видом профессиональной деятельности* является – организация строительного производства, однако основную цель вида профессиональной деятельности изменили, удалив «организацию строительного производства на участке производства работ (объекте капитального строительства) и управление работниками возглавляемого участка» [4], при этом основная цель стала выглядеть следующим образом: «обеспечение соответствия результатов выполняемых видов строительных работ требованиям технических регламентов, сводов правил и национальных стандартов в области строительства, а также требованиям проектной и технологической документации» [5].

Актуализированный профессиональный стандарт также описывает три обобщенных трудовых функции (ОТФ) с теми же наименованиями, но с повышенными уровнями квалификаций (рисунок 1).

Согласно утвержденному приказу Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2013 г. N 148н, уровни квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов [6], с изменениями уровней квалификации в профессиональном стандарте от 2017 года последовали изменения в требованиях обобщенных трудовых функций к соответствующим должностям. Сравнение данных требований двух вариантов профессиональных стандартов показано

в таблице 1.

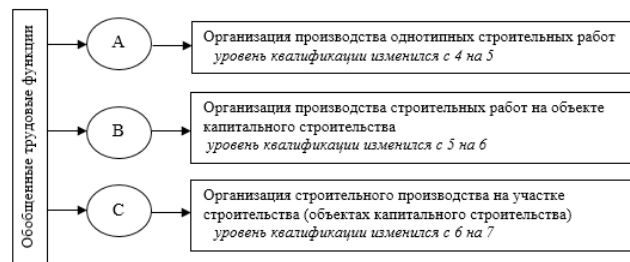


Рисунок 1 – Актуализация уровней квалификации в профессиональном стандарте «Организатор строительного производства»

Согласно таблице 1, на должность мастера строительных и монтажных работ (ОТФ - А) в настоящее время может претендовать соискатель, имеющий среднее профессиональное образование строительного профиля и опыт работы в области СМР не менее одного года.

Таблица 1 – Сравнение требований в профессиональных стандартах «Организатор строительного производства» (ПСОСП)

ОТФ – А - Организация производства однотипных строительных работ уровень квалификации изменился с 4 на 5	
Требования ПС от 2014 года	Требования ПС от 2017 года
Требования к образованию и обучению	
<i>Среднее профессиональное образование</i> - программы подготовки специалистов среднего звена. <i>Дополнительные профессиональные программы</i> - программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки. <i>Повышение квалификации</i> по направлению профессиональной деятельности в области строительства не реже одного раза в пять лет.	<i>Среднее профессиональное образование</i> - программы подготовки специалистов среднего звена. <i>Среднее профессиональное образование (непрофильное) и дополнительное профессиональное образование</i> – программы профессиональной переподготовки по направлению профессиональной деятельности.
Требования к опыту практической работы	
Для среднего профессионального образования по профилю профессиональной деятельности в области строительства - опыт работы по направлению профессиональной деятельности <i>не менее трех лет</i> . Для непрофильного среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования с присвоением дополнительной квалификации по направлению профессиональной деятельности - опыт работы по направлению профессиональной деятельности <i>не менее трех лет</i> . Для профессионального обучения - опыт работы по направлению профессиональной деятельности <i>не менее пяти лет</i> .	<i>Не менее одного года</i> по профилю профессиональной деятельности в области строительных и монтажных работ.
ОТФ – В – Организация производства строительных работ на объекте капитального строительства уровень квалификации изменился с 5 на 6	
Требования к образованию и обучению	
<i>Высшее образование</i> – бакалавриат. <i>Среднее профессиональное образование</i> - программы подготовки специалистов среднего звена. <i>Дополнительные профессиональные программы</i> - программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки. <i>Повышение квалификации</i> по направлению профессиональной деятельности в области строительства не реже одного раза в пять лет.	<i>Высшее образование</i> – бакалавриат. <i>Высшее образование (непрофильное)</i> – бакалавриат и дополнительное профессиональное образование – программы профессиональной переподготовки по профилю деятельности <i>Среднее профессиональное образование</i> - программы подготовки специалистов среднего звена.

Требования к опыту практической работы	
Для высшего образования по профилю профессиональной деятельности в области строительства - опыт работы по направлению профессиональной деятельности <i>не менее трех лет</i> . Для непрофильного высшего образования и дополнительного профессионального образования в форме профессиональной переподготовки с присвоением дополнительной квалификации по направлению профессиональной деятельности в области строительства - опыт работы по направлению профессиональной деятельности <i>не менее трех лет</i> . Для среднего профессионального образования по профилю профессиональной деятельности в области строительства - опыт работы по направлению профессиональной деятельности <i>не менее пяти лет</i> .	<i>Не менее трех лет</i> по профилю профессиональной деятельности в области строительства при наличии среднего профессионального образования – программы подготовки специалистов среднего звена. К другим характеристикам отнесено: Рекомендуется дополнительное профессиональное образование – программы повышения квалификации по направлению профессиональной деятельности в области строительства <i>не реже одного раза в пять лет</i> . Для старшего производителя работ опыт работы <i>не менее двух лет</i> по направлению профессиональной деятельности производителем работ.
ОТФ – С – Организация строительного производства на участке строительства (объектах капитального строительства) уровень квалификации изменился с 6 на 7	
Требования к образованию и обучению	
<i>Высшее образование – бакалавриат.</i> <i>Дополнительные профессиональные программы</i> - программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки. <i>Повышение квалификации</i> по направлению профессиональной деятельности в области строительства <i>не реже одного раза в пять лет</i> .	<i>Высшее образование – бакалавриат, специалитет, магистратура.</i> <i>Высшее образование (непрофильное) – бакалавриат, специалитет, магистратура</i> и дополнительное профессиональное образование – программы профессиональной переподготовки по профилю деятельности. <i>Дополнительное профессиональное образование – программы повышения квалификации.</i>
Требования к опыту практической работы	
Опыт работы по направлению профессиональной деятельности <i>не менее пяти лет</i> .	<i>Не менее десяти лет</i> по профилю профессиональной деятельности в области строительства. <i>Не менее трех лет</i> в организациях, осуществляющих строительство, реконструкцию, капитальный ремонт объектов капитального строительства на инженерных должностях.

В случае, когда выпускник строительного профиля имеет высшее образование – уровень бакалавриата, но при этом у него отсутствует опыт практической работы, видимо возможно его трудоустройство на должность мастера строительного участка, либо даже производителя работ согласно обобщенной трудовой функции – В, поскольку в ней обозначены лишь требования к опыту работы для соискателя со средним профессиональным образованием.

После актуализации профессионального стандарта «Организатор строительного производства» уровень квалификации обобщенной трудовой функции – С изменился с 6 на 7 (таблица 1), при этом согласно [6] 7 уровню квалификации соответствуют образовательные программы высшего образования – программы магистратуры или специалитета, тогда можно сделать вывод о необходимости исключения из ОТФ первой ступени высшего образования – уровня бакалавриата. Параллельно с повышением требований к образованию и обучению на должность начальника строительства, повысились требования к опыту практической работы с пяти до десяти лет.

В результате усовершенствований уровней квалификаций функциональной карты вида профессиональной деятельности подверглись изменениям и обобщенные

трудовые функции. В каждой из них удалили по одной родственной трудовой функции, затрагивающей соблюдение правил и норм по охране труда, требований пожарной безопасности и охраны окружающей среды [3] (А/06.4, В/07.5, С/08.6). При анализе, например, обобщенной трудовой функции В, как типового описания профессии производителя работ, либо должности старшего прораба, раскрывающей основной ключевой набор трудовых функций, можно заметить их трансформацию. На рисунке 2 показаны одна модифицированная и несколько добавленных трудовых действий трудовой функции В/01.6 «Подготовка к производству строительных работ на объекте капитального строительства» [3]. Аналогичным образом в профессиональном стандарте доработаны необходимые умения и необходимые знания данной трудовой функции.

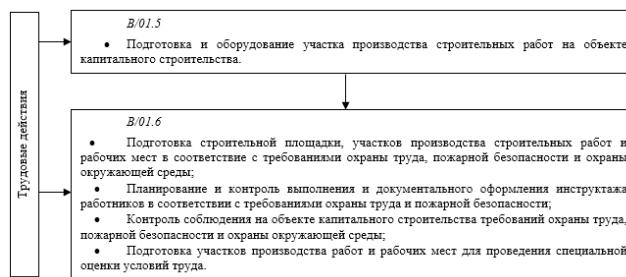


Рисунок 2 – Дополнение трудовой функции В/01.6 ПСОСП трудовыми действиями

Трудовая функция В/02.6 осталась без изменений, зато в трудовые функции В/03.6 и В/04.6 к необходимым знаниям добавлены знания «требований к элементам конструкций зданий (помещений) и общего имущества многоквартирных жилых домов, обусловленных необходимостью их доступности и соответствия особым потребностям инвалидов» [5]. В функции В/05.6 заменили трудовое действие «приведение объекта капитального строительства или этапов (комплексов) завершенных строительных работ в соответствие требованиям нормативных технических документов и условий договора строительного подряда (чистота, отсутствие излишков материалов, техническое состояние)» на «контроль выполнения мероприятий по обеспечению соответствия результатов строительных работ требованиям нормативных технических документов и условиям договора строительного подряда». Из функции В/06.6 исключили трудовое действие по «рационализации методов и форм организации труда». При сравнении родственных функций В/08.5 и В/07.6 под наименованием «Руководство работниками на строительстве объекта капитального строительства», из усовершенствованного профессионального стандарта исключили необходимое умение - «осуществлять анализ профессиональной квалификации работников и определять недостающие компетенции».

Таким образом, разработанный и утвержденный Министерством труда РФ перечень профессиональных стандартов (реестр) способствует планированию карьерного роста сотрудниками организаций, повышению конкурентоспособности на рынке труда, при необходимости помогает выбрать дополнительные профессиональные образовательные программы, либо определить необходимость прохождения процедуры НОК. Прохождение независимой оценки квалификаций подразумевает сдачу профессионального экзамена в форме сначала теоретического этапа, а затем практического. Для прохождения профессионального экзамена необходимо, во-первых, соответствовать требованиям заявляемой должности к полученному образованию и обучению, а также к имеющемуся опыту практической работы, и во-вторых, располагать необходимыми данной должности знаниями и умениями, и самое главное, проявить готовность и способность выполнить требуемые трудовые действия.

К прохождению экзамена допускают лишь при соответствии кандидатуры должностным требованиям заявленного профстандарта. Зато успешность сдачи профессионального экзамена зависит от полученного образования, то есть сформированности профессиональных компетенций в соответствии с ПС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Об утверждении методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 апреля 2013 года N 170н // Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/499019338>.

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2017 г. N 481 // Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/10448>.

3. Одарич И.Н. Подготовка будущих бакалавров направления подготовки 08.03.01 Строительство в контексте требований профессионального стандарта «Организатор строительного производства» // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15). С. 114-119.

4. Об утверждении профессионального стандарта «Организатор строительного производства» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. №930н // Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70736322/>.

5. Об утверждении профессионального стандарта «Организатор строительного производства» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.06.2017 N 516н (ред. от 12.09.2017) // Режим доступа: <http://base.garant.ru/71724634/>.

6. Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2013г. №148н // Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/48>.

Статья поступила в редакцию 21.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 372.881.1

**ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО
ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ**

© 2018

Опарина Ксения Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного
*Самарский государственный технический университет**(443100, Россия, Самара, улица Молодогвардейская, 244, e-mail: ks.oparina@rambler.ru)*

Аннотация. Глобальные изменения в системе высшего образования в России требуют обширного внедрения педагогических инноваций. Одним из обязательных результатов освоения основной образовательной программы подготовки магистров в техническом вузе является иноязычная коммуникативная компетенция. Указанная компетенция рассматривается автором как способность переводить научно-техническую литературу в рамках профессиональной коммуникации, что невозможно без усвоения грамматических явлений иностранного языка на должном уровне. В данной статье анализируется модульный подход как одна из наиболее эффективных технологий обучения грамматике иностранного языка, позволяющая обеспечить комплексное, системное и гибкое овладение необходимыми для технического перевода знаниями, умениями и навыками. Приводится авторское понимание сущности и структуры модуля применительно к грамматике английского языка, формулируются цель, задачи, объект и предмет исследования, а также описываются применяемые методы. В практической части исследования описываются конкретные методические разработки и пособие для модульного обучения грамматике, разработанное сотрудниками кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, а также их внедрение на занятиях по техническому переводу. Кроме того, приводятся статистические данные, подтверждающие эффективность использования модульного подхода при обучении грамматике. В заключении подводятся итоги и намечаются перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: высшее образование, технический университет, двухуровневая система образования, магистратура, подготовка магистров, модульный подход, иностранный язык, грамматика, технический перевод.

**IMPLEMENTATION OF MODULAR APPROACH FOR LEARNING ENGLISH GRAMMAR
DURING TEACHING TECHNICAL TRANSLATION**

© 2018

Oparina Kseniya Sergeevna, candidate of philological sciences, associate professor of the department of linguistics, crosscultural communication and russian as a foreign language
*Samara State Technical University**(445020, Russia, Samara, street Molodogvardeiskaya 244, e-mail: ks.oparina@rambler.ru)*

Abstract. Global changes in the system of higher education in Russia require extensive implementation of pedagogical innovations. One of the compulsory results of acquisition Master's program in technical university is a foreign-language communicative competence. This competence is considered by the author as the ability to translate scientific and technical literature within the framework of professional communication. And it is impossible without mastering grammar at the proper level. This article analyzes the modular approach as one of the most effective technologies for teaching foreign language grammar, which allows to provide comprehensive, systemic and flexible acquisition of the necessary knowledge, competences and skills for technical translation. The author's understanding of module essence and structure to English grammar is applied. The author formulates the goal, tasks, object and subject of research, as well as methods used during classes. In the practical part of the study, specific methodological materials and study books for teaching grammar in modules developed by the staff of the Chair of Linguistics, Intercultural Communication and Russian as a Foreign Language are presented, as well as their implementation in technical translation classes. In addition, statistical data are provided to confirm the effectiveness of the use of the modular approach in teaching grammar. In conclusion, the results are summarized and the perspectives of further research are outlined.

Keywords: higher education, technical university, two-tier system of education, Master's degree programme, modular approach, foreign language, grammar, technical translation

В XXI веке Россия продолжает процесс глобализации и интеграции во всемирную экономическую, информационную и образовательную среду. После введения многоуровневого образования (Болонский процесс) молодые специалисты каждый день сталкиваются с необходимостью эффективно функционировать в информационном обществе и справляться с принципиально новыми задачами [1]. На протяжении последних десятилетий отмечается повсеместное расширение контактов с зарубежными партнерами. Обмен опытом и решение вопросов об активном сотрудничестве с зарубежными коллегами невозможны без наличия у молодых специалистов достаточно высокого уровня владения иностранными языками (ИЯ). Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования изучение ИЯ углубляется и расширяется на уровне магистратуры. Следовательно, одной из главных целей становится умение переводить оригинальные научно-технические тексты по направлению подготовки обучающегося, для чего необходимы солидные грамматические знания. Как показывают теоретические исследования и практический опыт преподавания английского языка (АЯ) в техническом вузе, именно модульный подход обеспечивает успешное овладение иностранной грамматикой [2-4].

Впервые блочно-модульная технология упоминается в конце 1860-х гг. под названием «русская система» или «русский метод». Данный подход к обучению был основан на «выделении четко описанных составляющих трудовых навыков (операций и приемов), которые изучались и обрабатывались поэлементно» [5]. При таком подходе педагог мог контролировать занятия сразу большого количества учащихся. В дальнейшем модульный подход активно использовался в качестве альтернативы традиционному обучению в 60-е годы в англоязычных странах Европы и США [6].

Теоретические основы модульного обучения для высшей школы наиболее полно разработаны в работах литовской исследовательницы П.А. Юцявичене [7]. Ею было уточнено понятие «модуль», сформулированы принципы модульного обучения и построения модульных программ. В дальнейшем идеи П.А. Юцявичене были развиты и углублены Ковалевой Ю.Ю., Гареевым В.М., Зимней И.А. и другими исследователями [8-11].

Целью настоящего исследования является определение сущности модульного подхода, выявление его ключевых характеристик и принципов, рассмотрение особенностей модульного подхода применительно к обучению грамматике ИЯ как подготовительного этапа освоения дисциплины «Технический перевод», а также

оценка эффективности применения данного подхода в неязыковом вузе.

В данном исследовании применялись 2 группы методов: теоретические и практические. К теоретическим методам относятся анализ научно-методических разработок и нормативно-стандартной документации по теме исследования, сравнение, систематизация и обобщение опыта российских и зарубежных коллег и педагогическое наблюдение. С помощью перечисленных методов были сформулированы теоретические основы модульного подхода в обучении ИЯ, в частности, грамматике. К практическим методам принадлежат педагогическое тестирование, педагогическое наблюдение, интервью, беседа, педагогический эксперимент и анкетирование [12]. Указанная группа методов использовалась для мониторинга, систематизации и оценки практических результатов применения модульного подхода в обучении грамматике ИЯ [13-14].

Объектом настоящего исследования является обучение техническому переводу студентов технического вуза. В качестве предмета исследования выступает модульный подход к обучению грамматике на занятиях АЯ.

Термин «модуль», заимствованный из информатики, прочно закрепился в терминологическом аппарате педагогики. Имеется много производных со словом «модуль»: модульная технология, модульный метод, модульная программа, блочно-модульная и модульно-рейтинговая технология, модульный подход. В данном исследовании мы определяем модульный подход как принцип обучения ИЯ с помощью автономных, логически завершенных единиц, на которые разделяется содержание учебной дисциплины и представляющие собой отдельные модули [15]. В современной педагогике существует множество определений модуля, но, по мнению Ю.В. Лопуховой и М.В. Юриной, их можно разделить на три группы:

– модуль как часть федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, состоящая из предусмотренных стандартом учебных дисциплин [16];

модуль как междисциплинарная структура, аккумулирующая темы или разделы из различных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной основной образовательной программы [16];

– модуль как «организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины» [16].

Именно последнего определения модуля мы придерживаемся в данной статье. Учебный модуль как единица содержания учебной дисциплины обладает относительной самостоятельностью и целостностью на уровне учебного плана или учебной программы и определяет логику организации процесса ее освоения. Модуль является одновременно банком информации и методическим руководством по ее усвоению. Содержание модуля должно отвечать требованиям последовательности, целостности, компактности, автономности, наглядности [17].

Основополагающие принципы модульного подхода могут быть разделены по вектору их направленности:

- 1) на педагога;
- 2) на обучающегося.

К первой группе принадлежат принципы, позволяющие преподавателю оптимизировать процесс обучения студентов:

– индивидуальный и дифференцированный подход к обучению, что позволяет адаптировать любой модуль под уровень знаний конкретного студента [18];

– четкое разделение содержания учебной дисциплины на отдельные единицы [18];

– гибкий подход к формированию содержания каждой единицы модуля [18];

– однозначная и четкая формулировка целей и задач модуля [18];

– использование наиболее передовых педагогических технологий и методик;

– проверка степени усвоения каждой единицы модуля с помощью фонда оценочных средств, разработанных специально для конкретного модуля.

Ко второй группе относятся принципы модульного подхода к обучению ИЯ, направленные на студентов и позволяющие им наиболее эффективно усваивать учебный материал:

– осознание учащимися как взаимосвязи между отдельными модулями учебной дисциплины, так и комплексной перспективы обучения;

– активизация самостоятельной работы студентов [18];

– интенсивное и подробное изучение учебного материала;

– разработка списка дополнительной литературы для каждого модуля с целью углубленного изучения материала [6].

Далее необходимо рассмотреть структуру модуля. В модуле выделяют две части: познавательную содержащую информацию и учебно-профессиональную (практическую) [6]. Первая часть способствует получению теоретических знаний, в то время как во второй части формируются практические умения и навыки.

Двухчастная структура модуля детерминировала вариативное количество блоков в его составе [19]. В начале модуля всегда формулируется интегрирующая цель, которая должна обеспечивать достижение комплексной цели изучения ИЯ. Далее вводится информационный блок, в котором объясняется изучаемый материал, анализируются наиболее распространенные случаи его употребления. Крайне значимым элементом модульного подхода является многоуровневая система контроля: задания входного контроля, промежуточного и итогового. Четвертый блок – тренинг. На данном этапе происходит повторение и отработка пройденного материала. Данный блок является факультативным и предназначен для учащихся, у которых после проведения входного контроля был выявлен наиболее низкий уровень владения изучаемым материалом. Цель пятого блока – закрепление пройденного материала. Прежде чем, приступить к освоению данного блока студенты должны в полном объеме овладеть теоретическим материалом. В некоторых дисциплинах предусмотрен еще один элемент модуля – резюме, в котором окончательно подводятся итоги проделанной работы [20]. Как отмечает Лопухова Ю.В., в резюме «продумываются структурно-логические схемы обобщения материала, составляются задания обобщающего характера, смысл которых заключается в выявлении степени овладения содержанием модуля» [20, с. 5].

Как было отмечено выше, ключевой момент модульного подхода к обучению состоит в том, что студент осваивает модуль в большей степени самостоятельно. Функции педагога заключаются в организации, консультировании и контроле усвоения учащимися учебного материала [21]. Именно акцент на значительной доле самостоятельной работы делает модульный подход оптимальным для изучения грамматики ИЯ с целью наилучшего усвоения дисциплины «Технический перевод», на которую отводится 18 аудиторных часов и 52 часа самостоятельной работы.

На кафедре лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного Самарского государственного технического университета был проведен эксперимент по применению модульного подхода к изучению грамматики ИЯ. В эксперименте приняли участие 5 преподавателей кафедры и 84 магистранта очной формы обучения факультетов инженерных систем и природоохранного строительства, промышленного и гражданского строительства, а также строительно-технологического факультета. На каждом занятии по техническому переводу дополнительно изучалась и обобщалась грамматика АЯ с помощью учебного пособия «English Grammar in Modules», часть I (составители Н.Р. Белозерова, Ю.В. Лопухова, Л.В. Федотова). В таблице 1 показано распределение основных разделов дисциплины и допол-

нительных грамматических тем в соответствии с количеством аудиторных часов и самостоятельной работой студентов:

Таблица 1 — Распределение разделов дисциплины «Технический перевод» и грамматических тем по часам

№ ПЗ	Наименование основного раздела дисциплины «Технический перевод»	Наименование дополнительной грамматической темы	Виды учебной нагрузки и их трудоемкость		
			ПЗ	СРС часы на грамматику	Всего часов
1	История развития переводческой деятельности.	Задания входного контроля	2	6/2	8
2	Эквивалентность и адекватность в переводе.	Глагол TO BE, оборот THERE BE	2	6/4	8
3	Переводческие трансформации.	PRESENT SIMPLE & PRESENT CONTINUOUS	2	6/4	8
4	"Ложные друзья переводчика" (лексика, представляющая трудности при переводе).	THE PRESENT PERFECT TENSE, THE PRESENT PERFECT CONTINUOUS TENSE.	2	4/2	6
5	Прагматический аспект перевода. Перевод реалий	THE PAST SIMPLE TENSE, THE PAST CONTINUOUS TENSE	2	6/4	8
6	Грамматический аспект перевода	THE PAST PERFECT TENSE, THE PAST PERFECT CONTINUOUS TENSE	2	6/4	8
7	Текст как единица перевода.	THE FUTURE SIMPLE TENSE, THE FUTURE CONTINUOUS TENSE.	2	6/4	8
8	Перевод текстов разных функциональных стилей.	THE FUTURE PERFECT TENSE, THE FUTURE PERFECT CONTINUOUS TENSE	2	6/4	8
9	Особенности перевода свободных словосочетаний и фразеологизмов	THE PASSIVE VOICE Задания итогового контроля	2	6/4	8

После проведения входного тестирования был определен общий уровень владения магистрантами грамматикой АЯ, и выявлены наиболее затруднительные для обучающихся грамматические темы. Затем преподаватель на каждом занятии помимо изучения основного раздела дисциплины «Технический перевод» давал краткое пояснение грамматической темы. Далее студенты выполняли несколько соответствующих упражнений и в случае возникновения затруднений обращались к преподавателю. Остальные типовые задания по грамматике предназначались для выполнения во внеаудиторное время. В конце изучения дисциплины «Технический перевод» был проведен итоговый контроль. Результаты представлены в таблице №2:

Таблица 2 — Результаты входного и итогового контроля

Результаты тестирования	Вид контроля	
	Входной контроль (%)	Итоговый контроль (%)
«Отлично»	23	27
«Хорошо»	53	62
«Удовлетворительно»	24	11
«Неудовлетворительно»	0	0

Как наглядно показано в таблице, применение модульного подхода значительно улучшает результаты усвоения грамматики ИЯ, что играет первостепенную роль в успешном изучении дисциплины «Технический перевод».

Итак, в настоящем исследовании было дано обоснование актуальности использования модульного подхода на занятиях по иностранному языку в техническом вузе. Были сформулированы цель и задача исследования и сформирована методологическая база. В основной части статьи были рассмотрены основные тенденции в понимании модульного подхода, дана авторская дефиниция данной педагогической технологии. Кроме того, были выявлены основополагающие характеристики модуля и определена его структура. В практической части было описано пособие по модульному подходу к изучению практической грамматики английского языка и эксперимент по его использованию на занятиях ИЯ в техническом университете. В конце исследования была произведена оценка эффективности применения модульного подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Евстропова Н.С. Иностранный язык как одно из основных условий профессиональной мобильности студентов технического вуза // Выявление условий реализации проблемного обучения в контексте инновационного

характера современного образования: вопросы теории и практики. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий». 2014. С. 164-166.

2. Грязев М.В., Руднев С.А., Анисимова М.А., Бляхеров И.С. Практика модернизации образования // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 5-17.

3. Прохорова М.П., Петровский А.М. Особенности проектирования планируемых результатов обучения в условиях инновационного развития профессионального образования // Мир науки. 2016. Т. 4. № 1. С. 1-12.

4. Лапп Е.А. Модульный подход в проектировании учебного плана бакалавриата по направлению «специальное (дефектологическое) образование»: теоретические основания и проблемы реализации // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1.2. С. 145-150.

5. Ерофеева В.А. Значение блочно-модульной системы обучения английскому языку в вузе. [Эл. ресурс]: URL: <http://naukarus.com/znachenie-blochno-modulnoy-sistemy-obucheniya-angliyskomu-yazyku-v-vuze#>

6. Башмакова И.С. Модульное обучение в технических вузах // Вестник ИрГТУ. 2014. № 6(89). С. 249-253.

7. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика. 1990. № 1. С. 55-60.

8. Ковалева Ю.Ю. Модульная программа обучения английскому языку студентов технического вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 11.1. С. 48-52.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 32-42.

10. Митина А.М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике // Педагогика. 2005. № 5. С. 100-105.

11. Ямшанова В.А. Переход на модульное обучение иностранным языкам как реализация идей Болонской декларации // Иностранные языки в экономических вузах России: Всероссийский научно-информационный альманах № 5. 2006. С. 6-22.

12. Лопухова Ю.В. Методические основы применения технологии модульного обучения при изучении грамматики в неязыковых вузах // Самарский научный вестник. 2017. Т.6. № 1 (18). С.193-198.

13. Данилина Е.А. Этапы обучения иностранному языку при компетентностно-модульной организации учебного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 71-72.

14. Слесаренко И.В. Подготовка по иностранным языкам в техническом университете: от студента к преподавателю // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 90-94.

15. Какурина О.А. О модульной технологии обучения иностранным языкам // Труды Псковского политехнического института. Естественные и математика. Гуманитарные науки. 2007. № 4(58). С. 48-52.

16. Лопухова Ю.В., Юрина М.В. Содержание учебного материала как важный аспект изучения иностранного языка при использовании модульного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 326-330

17. Иовлева В.И. Модульно-компетентностная технология обучения для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные проблемы языкознания. 2016. Т. 1. С. 247-250.

18. Багатева А.О. Реализация модульной технологии обучения иностранному языку студентов технического вуза (на примере программы «английский язык для студентов автомобильного отделения») // Педагогика. Вопросы теории и практики. № 4(04). С. 16-17.

19. Лопухова Ю.В., Евстропова Н.С., Юрина М.В. English Grammar in Modules: Present Tenses. Часть 1. (ме-

тодические указания по основам практической грамматики английского языка для студентов 1 курса неязыковых специальностей). Самара: СамГТУ, 2017. 41 с.

20. Белозерова Н.Р., Лопухова Ю.В., Федотова Л.В. English Grammar in Modules. Часть 1 (учебное пособие по основам практической грамматики английского языка). Самара: СГАСУ, 2008. 225 с.

21. Гриднева Н.А., Шайхутдинова Х.А. К проблеме формирования лексических навыков при обучении иноязычной терминологии в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 289-293.

Статья поступила в редакцию 11.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.14

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОМ ПРЕВОСХОДСТВЕ В ПРОЦЕССЕ ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ

© 2018

Осипенко Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, Иркутск, ул. Карла Маркса, 1, e-mail: cominagetcha@mail.ru)

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена тем, что в современном мире возрастает количество переговорных ситуаций, в которых женщины принимают активное участие. В статье исследуется проблема гендерных особенностей ведения переговоров, описываются гендерные стереотипы, влияющие на переговорный процесс. Уточняются определения следующих терминов: «гендер», «гендерный подход», «гендерное неравенство», «переговорная культура», «переговоры», дифференцируются термины «пол» и «гендер». Рассматриваются особенности воспитания детей с точки зрения гендерного подхода. Новизна исследования видится в том, что автором систематизирован и представлен не только многолетний собственный опыт в данной области, но и опыт зарубежных ученых. Анализируются подходы к ведению переговоров с точки зрения исследуемой проблемы, а также рассматриваются слабые и сильные стороны участников переговорного процесса. Автор рассматривает особенности женского мышления. Приводятся данные опросов, проведенных российскими и иностранными учеными в данной области исследования. Выполнен обзор рекомендаций для женщин, стремящихся повысить свой уровень переговорной культуры. В заключение нашего исследования утверждается, что результативность любых переговоров с участием представительниц обоих полов обусловлена уровнем владения переговорной культурой.

Ключевые слова: гендер; гендерное превосходство; гендерный подход; гендерные стереотипы; переговоры; переговорная культура.

TO THE PROBLEM OF GENDER DOMINANCE IN THE NEGOTIATIONS

© 2018

Osipenok Oksana Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Irkutsk State University
(664003, Russia, Irkutsk, Karl Marx str., 1, e-mail: cominagetcha@mail.ru)

Abstract. The urgency of the problem is caused by the increasing number of negotiations with female participants. Gender peculiarities of conducting negotiations are considered. Gender stereotypes influencing negotiations are described. The article gives the definitions of “gender”, “gender approach”, “gender inequality”, “negotiating culture”, “negotiations” and the distinction between “gender” and “sex”. The approaches to the negotiations from the gender point of view are analyzed. The weak and strong characteristics of the participants are emphasized. Data of the research conducted by the Russian and foreign scientists is mentioned. In conclusion it is stated that the efficiency of any negotiations is caused by the level of negotiating culture.

Keywords: Gender, gender dominance, gender approach, gender stereotypes, negotiations, negotiating culture

Интенсивные социально-экономические и политические преобразования последних десятилетий, произошедшие в общественной жизни не только нашей страны, но и всего мира ознаменовались включением женщин в производственные отношения. Представительницы слабого пола демонстрируют свое активное участие в общественной жизни, занимают высокое положение в различных сферах профессиональной деятельности [1].

Как мы отмечали в нашей предыдущей публикации, в европейских и некоторых развивающихся странах рост представительства женщин в политических и экономических структурах был обусловлен изначально лишь расширением возможностей для различных социальных групп. Например, в США женщинам принадлежит более 50% денежных средств, обращающихся в стране, на них выписаны 65% счетов, в их руках сосредоточены 57% ценных бумаг, 74% домов, на них приходится 88% общей покупательной способности. В более сопоставимых с Россией странах Центральной и Восточной Европы женщины владеют более чем 30% бизнеса, нанимают 25% рабочей силы, составляют 55% обучающихся, около 25% зарабатывают больше мужей в семьях с двумя работающими. Доля женщин на министерских постах только за последнее десятилетие удвоилась – с 3,4 до 6,8% [3].

Следует отметить, что в нашей стране ситуация была диаметрально противоположной. Благодаря принципу «политики равных возможностей» долгое время наблюдалась символическая репрезентация женщин во власти.

Но по мере перехода нашей страны из одной исторической эпохи в другую, смене социалистического уклада экономики на капиталистический, значительные изменения претерпело общественное сознание и, в частности, восприятие социумом образов женщины. Увеличивается количество женщин, занимающих высокие руководящие должности, и, ведущих активную политическую деятельность [3].

Эта тенденция, в первую очередь, обусловлена демографическими факторами: на протяжении многих десятилетий отмечается преобладание женского населения, в настоящее время доля женщин составляет примерно 55%, и по ряду причин она будет расти в будущем. Другим значимым фактором является возраст. Установлено, что женщины – руководители находятся в самом активном возрасте: 74% - от 30 до 50 лет; 14% - старше 50 лет; 12% - до 30 лет. Кроме того, имеют более высокий уровень образования. По данным Госкомстата РФ, к началу 90-х годов высшее и среднее специальное образование имели 46% работающих женщин и только 34% работающих мужчин. Такой же разрыв сохранился в настоящее время и, очевидно, что он не только сохранится, но и возрастет в будущем [3].

Но, несмотря на приведенные выше данные, в обществе сформировалось мнение, что бизнес и политика не женское дело, поскольку экономические и политические сферы предполагают проявление жестких и решительных действий. Женщин не устраивает роль «свадебного генерала», и они активно включаются в организацию и проведение переговоров по различным социально-экономическим и политическим проблемам, применяя свои собственные подходы и приемы, которые, естественно, отличаются от мужских.

Это привело к возникновению понятия «гендер», означающего совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями - это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли [6].

Общество формирует гендер как социальную модель

для мужчин и женщин и определяет их роль и статус во всех сферах жизнедеятельности. А социальные модели, в свою очередь, предполагают наличие «маскулинных» и «фемининных» свойств.

Дифференциация понятий «пол» и «гендер» привела к переосмыслению социальных процессов, и появлению гендерного подхода к исследованию ситуаций, происходящих в обществе с участием женщин. Под гендерным подходом мы понимаем осознание того, что явления, происходящие в обществе, по-разному влияют на мужское и женское население, вызывая неодинаковые их реакции. А реализация гендерного подхода обеспечивает равенство между мужчинами и женщинами – гражданами общества [6].

Современный мировой опыт свидетельствует о том, что, несмотря на юридическое и гражданское равенство полов, сфера бизнеса и политики до сих пор преимущественно принадлежит мужчинам. Это касается и большинства переговорных ситуаций, на результативность которых огромное влияние оказывают гендерные стереотипы. В нашем исследовании мы придерживаемся мнения, что гендерный стереотип – это один из видов социальных стереотипов, основанный на принятых в обществе представлениях о маскулинном и фемининном [6].

Когда мужчины и женщины ведут переговоры с представителями противоположного пола – и даже одного и того же пола – стереотипные убеждения влияют на их взаимодействие. Предполагается, что мужчины являются более конкурентоспособными, агрессивными манипуляторами, в то время как женщины более любезны и стремятся сохранить существующие отношения путем заключения взаимовыгодных контрактов. Мужчины считаются рациональными и логичными, демонстрирующими доминирующее поведение; женщины – эмоциональными, интуитивными, покорными, проявляющими пассивность в процессе ведения переговоров. Мужчины, как правило, более самоуверенны, даже в тех ситуациях, когда они минимально подготовлены к процессу, в то время, как женщины чувствуют себя неуверенно, даже если тема переговоров тщательно продумана и подготовлена. На самоуверенность женщин и мужчин оказывают влияние методы воспитания и стереотипные способы оценки их выступлений другими людьми. Результативность мужчин на переговорах, как правило, приписывается внутренним факторам, таким как усердная работа и интеллект; в случаях с женщинами, их эффективность часто можно отнести к внешним факторам, таким как удача или помощь других. Этот фактор приводит к переоценке успеха мужчин и недооценке успеха женщин [6].

Более того, с момента своего рождения человек становится объектом воздействия гендерной системы - в традиционных обществах совершаются символические родильные обряды, различающиеся в зависимости от того, какого пола родился ребенок; цвет одежды, колясок, набор игрушек новорожденного во многих обществах также определены его полом. В процессе воспитания семья (в лице родителей и родственников), система образования (в лице воспитательниц детских учреждений и учителей), культура в целом (через книги и средства массовой информации) внедряют в сознание детей гендерные нормы, формируют определенные правила поведения и создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должна быть «настоящая женщина». Впоследствии эти гендерные нормы поддерживаются с помощью различных социальных и культурных механизмов [6].

Факт существования двух параллельных миров – мужского (маскулинного) и женского (феминного), которые не пересекаются, лишь подтверждает наличие гендерных стереотипов. В феминном мире господствующими ценностями выступают – забота о других и стабильность. В нем важны люди и теплые отношения. Тогда как в маскулинном мире господствующими

ценностями являются материальный успех и прогресс. Важны деньги и вещи. Мужчины живут в своем мире со своими представлениями, проблемами и заботами, женщины – в своем мире соответственно со своими ценностями, понятиями, которые недоступны мужскому восприятию и пониманию [5].

Этим можно объяснить и применение подходов, которыми пользуются женщины в процессе ведения переговоров. К «феминным» подходам можно отнести «уклонение», «приспособление», «сотрудничество».

Так, подход «уклонение» характеризуется потерями, уходом, отказами, отсутствием обязательств с обеих сторон. Этот подход используется при желании изменить основные правила или когда другая сторона обладает большей властью. Недостаток данного подхода состоит в том, что основная проблема остается нерешенной. «Уклонение» связано с потерями, уходом, отказами, отсутствием обязательств с обеих сторон. Этот подход используется при желании изменить основные правила или когда другая сторона обладает большей властью. Недостаток данного подхода состоит в том, что основная проблема остается нерешенной. «Сотрудничество» выступает одним из главных подходов при ведении переговорного процесса. Преимущество данного подхода заключается в том, что стороны могут выиграть больше и совместно найти решения, которых вряд ли можно было достичь по отдельности. Личные взаимоотношения могут лишь улучшить переговорный процесс. Заблуждением считать, что этот подход существенно экономит время на переговорах. К сожалению, многие переговорщики, предпочитающие жесткий стиль ведения переговоров, считают применение данного подхода слабостью [4].

То есть, поведение мужчин и женщин во время ведения переговоров обусловлено их гендерным статусом, а также их представлениями об иерархической системе. Гендерные стереотипы вызывают трудности у многих людей, когда они взаимодействуют с представителями противоположного пола. Мужчины часто ожидают, что женщины будут действовать как «дамы» в процессе переговоров. Но, когда они сталкиваются с женщинами, ведущими переговоры уверенно и напористо, мужчины пытаются оказать на противоположный пол психологическое давление. Они надеются смутить женщин и заставить их ослабить давление. Несомненно, женщинам не следует позволять оппонентам применять подобную тактику. Женщины имеют право использовать любые тактические приемы, которые, по их мнению, уместны, независимо от стереотипов, которым эти приемы могут противоречить. Тем более, что для эффективной реализации переговорного процесса пол участников не имеет никакого значения.

Хотя, ни один мужчина не в состоянии понять женскую психику, а женщинам лучше удается проникнуть в психику мужчин. Далее мы считаем необходимым остановиться именно на особенностях женского мышления. В своем исследовании Николаус Б. и Биркенбил М. отмечают, что женщины очень поздно решаются делать карьеру; большинство женщин слишком пассивно, то есть позволяют событиям идти своим чередом, вместо самостоятельного принятия решения; женщины полагают, что решающим фактором профессионального успеха является их самореализация, в результате, они перестают интересоваться более существенными вещами в своем окружении; у женщин отсутствует элемент времени в рассуждениях, так как они концентрируются на решении проблемы в настоящий момент, не учитывая последствия данного решения в будущем. И, наконец, оценка риска, который женщинами воспринимается как принципиально отрицательный момент, означающий потерю, опасность или боль. По этой причине, женщины стараются избегать риска [2].

По нашему мнению, именно отношение к риску сдерживает многих женщин от участия в переговорах по

ряду вопросов, например, повышение заработной платы, улучшение условий труда, продвижение по службе и т.д.

Так, Линда Бэбкок и Сара Лашевер пришли к выводу, проведя свой социологический опрос, что примерно 20% опрошенных женщин признались, что они никогда в жизни не участвовали в переговорах. А причинами, по которым они не обсуждали повышение заработной платы, были названы следующие: различные опасения, в том числе страх получить отказ и ухудшить существующее положение; неуверенность в том, что они этого заслуживают; отсутствие опыта в подобных вопросах; надежда, на то, что начальник сам примет решение повысить заработную плату [7].

Актуальность рассматриваемой проблемы побудила нас к проведению собственного исследования в этой области. В качестве респондентов нами были выбраны студентки старших курсов высших учебных заведений города Иркутска и женщины, работающие в различных бюджетных и коммерческих структурах. Анализ результатов проведенного исследования показал, что не смотря на то, что около 57% женщин считают переговоры частью повседневной жизни, более 50% опрошенных признают мужчин лучшими переговорщиками. Отвечая на вопрос о применении тактических приемов, затруднились ответить 33%. 36% признались, что не используют никаких тактических приемов, а 31% в качестве применяемых тактических приемов назвали «манипуляцию» и «чувство юмора». Лишь 33% респондентов решаются затронуть вопрос повышения заработной платы, хотя 81% отмечают неудовлетворенность ее уровнем. При этом, большинство женщин выражают практически такие же опасения, как и их иностранные коллеги. Хотя 76% убеждены, что для эффективного ведения переговоров им необходимо овладеть переговорной культурой.

Анализируя свои просчеты при ведении переговоров, сами женщины признают, что полагаясь больше на свое обаяние, не вникают в стратегические вопросы. Кроме того, представители обоих полов часто проявляют излишнюю эмоциональность в процессе переговоров, позволяющую противоположной стороне использовать ситуацию в своих целях.

В настоящее время, в распоряжении женщин есть различные курсы, тренинги, пособия по эффективному ведению переговоров, они предпочитают обращаться за советами к другим, более опытным и успешным женщинам.

Признавая эту особенность, Д. Доннелли сформулировала ряд рекомендаций для женщин, стремящихся повысить свой уровень переговорной культуры. Принимая во внимание тот факт, что применение «маскулинных» и «феминных» стилей может существенно осложнить переговорный процесс, автор настоятельно советует не допускать конфронтации. А также обращаться за советом не только к женщинам – коллегам, но и к мужчинам, так как это поможет больше узнать об участниках переговоров противоположного пола. Также, Д. Доннелли подчеркивает, что необходимо контролировать свои эмоции, в противном случае, можно натолкнуться на враждебную реакцию. Кроме того, четкое формулирование своих целей и аргументированное отстаивание своей позиции поможет избежать конфликтных ситуаций. А умение слушать, которое расценивается, как знак уважения, убедит оппонентов по переговорному процессу, что противоположная сторона заинтересована в сотрудничестве. Поскольку, залогом успешных переговоров является тщательная подготовка, автор рекомендует основательно подходить к подготовительному этапу и ясно представлять не только свои потребности, но и оппонентов. Творческий подход поможет нестандартно взглянуть на обсуждаемую проблему и избежать конфликтной ситуации. Отдельно Д. Доннелли выделяет такое качество участников переговорного процесса, как справедливость, так как именно оно способствует

принятию взаимовыгодного решения. И наконец, возможность предоставить оппоненту второй шанс для возобновления переговоров в случае, если они зашли в тупик. По мнению Д. Доннелли, вышеперечисленные советы способствуют совершенствованию переговорных умений и повышению уровня профессиональной подготовки [8].

Несомненно, в некоторых случаях, женщины способны вести переговоры, даже лучше мужчин. Практика показывает, что при проведении переговоров представительницы слабого пола выбирают стратегию, при применении которой выигрывают обе стороны. Исторически полагают, что кто бы ни находился по другую сторону стола, он - противник. Однако, как свидетельствует многолетний российский и зарубежный опыт, женщины стремятся развивать взаимоотношения с другой стороной и принимают во внимание потребности и трудности всех участников переговорного процесса. Ранее считалось, что женщины – плохие переговорщицы, так как они могут быть подвержены влиянию со стороны оппонентов. Но на самом деле, женщины гораздо чаще достигают успеха в процессе ведения переговоров. Умение вести переговоры выступает критическим умением для всех женщин, намеревающихся преуспеть в деловом мире. Кроме того, женщины могут быть лучшими переговорщиками из-за их интуиции и природной силы убеждения [4].

Так, существующая довольно длительная история исследования, связанная с гендерными особенностями ведения переговоров, позволяет сделать вывод, что мужчины или женщины не занимают бинарных позиций. А стереотипное мнение, что мужчины более конкурентоспособны, является не более, чем анахронизмом. В первую очередь, это профессионалы своего дела, которые равны в своих правах и обязанностях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кочкина Е.В. Женщины во властных структурах за рубежом. Народонаселение, 2004, №1 С.57-63.
2. Николаус Б. Преуспевать с радостью. М. Биркенбиль. Молитвенник для шефа. Москва СП «Интерэксперт», «Экономика», 1993.-395с.
3. Осипенок О.А. Особенности ведения ПП в контексте гендерной проблематики. Четвертые университетские социально-гуманитарные чтения 2010года. В 3 т. Т 3: материалы.- Иркутск: Изд-во Иркут. Гос. Ун-та, 2010.- 369 с. (С. 29-33)
4. Осипенок О.А. Педагогические условия формирования переговорной культуры будущих специалистов в вузе: Дис.канд.пед.наук/Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет. Чита, 2010. 222с.
5. Сарсембаева Р. Феминизм как политическое явление. Теоретико-методологические проблемы социальной науки./ Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и Политология. 2004. №3., С.73-78.
6. Словарь гендерных терминов. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://медпортал.com/gendernaya-psihologiya_789/slovar-gendernyh-terminov-42489.html (дата обращения: 10.10.2017)
7. Babcock L., Laschever S. Women Don't Ask, 2003.
8. Donnelly J.10 Negotiation Tips From Women in the Trenches// Career Woman Journal. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.careerwoman.com/resources> (дата обращения: 14.05.2016)

*Статья поступила в редакцию 05.01.2018
Статья принята к публикации 28.03.2018*

**РАЗНИЦА ПРИМЕНЕНИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

© 2018

Петров Алексей Михайлович, кандидат технических наук,
доцент кафедры «Общая и социальная психология»
Ширшов Иван Валерьевич, магистрант кафедры «Общей и социальной педагогики»
Тюменский государственный университет
(625003, Россия, Тюмень, ул. Володарского, д. 6, e-mail: personal@utmn.ru)

Аннотация. В данной статье рассмотрены ключевые различия применения педагогических технологий, основывающихся на контекстном обучении, в зависимости от уровня и типа образовательной организации. Произведен краткий обзор государственной стратегии развития образовательного процесса, для формирования специалиста. Введено понятие «образовательного коридора», как направленного профессионального развития обучающегося не только как прикрепленного к определённой образовательной организации, но и как временного фактора развития. Подведён итог, что на каждом этапе «образовательного коридора» требуются свои педагогические технологии и свой, в зависимости от этапа подход к обучающемуся. Перечислены основные принципы и вытекающие из них преимущества контекстного обучения как наиболее приемлемого для формирования «образовательного коридора». Проведен анализ принципов контекстного обучения, которые приемлемы к тем или иным этапам образовательного коридора. В связи с этим, по итогам статьи авторы делают умозаключение о том, что контекстное обучение для каждого этапа «образовательного коридора» должно меняться в зависимости от специфики этапа, таким образом, будет достигнута максимальная эффективность для его интеграции в общую образовательную среду и то, что подобная государственная политика создает огромный «простор» для создания и применения новых педагогических технологий и связанных с ними исследований.

Ключевые слова: контекстное обучение, образовательный коридор, педагогические технологии, образовательные организации, профессиональная реализация, обучающиеся, основные принципы.

**THE DIFFERENCE IS THE USE CONTEXTUAL LEARNING
IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

© 2018

Petrov Alexey Mikhaylovich, candidate of technical sciences, associate professor
of “General and social psychology”
Shirshov Ivan Valerievich, postgraduate of chair of “General and social pedagogy”
Tyumen State University
(625003, Russia, Tyumen, Volodarsky's street, d. 6, e-mail: personal@utmn.ru)

Abstract. This article describes the key differences in the application of pedagogical technologies based on contextual learning, depending on the level and type of educational organization. Made a brief overview of the state strategy of development of educational process for the formation of a specialist. The notion of the “educational corridor”, as directed professional development of the student not only as attached to a specific educational organization, but as a temporary factor in the development. Summed up, at each step of the “educational corridor” needs its pedagogical technologies and, depending on the stage approach to the student. Are the basic principles and the consequent benefits of contextual learning as the most suitable for the formation of the “educational corridor”. The analysis of the principles of contextual learning, appropriate to the different stages of the educational corridor. In this regard, at the end of the article the authors make the conclusion that contextual learning for each stage of the “educational corridor” should vary depending on the specific stage, thus, maximizes efficiency for its integration into the common educational environment, and that such a public policy creates a huge “space” for creation and use of new educational technologies and related research.

Keywords: contextual learning, educational corridor, educational technology, educational organizations, professional realization, students, the basic principles.

В настоящее время требования работодателя к соискателю претерпевают изменения. Работодатель требует от инженера технической сферы не только глубоко разбираться в вопросах по его специальности, но и обладать рядом умений и навыков с нею не сопряженными. Параллельно этому работодатель заинтересован в молодом специалисте с уже устоявшимися взглядами на свою работу. Подобные запросы являются лишь желанием удовлетворить требования технологических реалий нашего времени. Прогресс развивается неумолимо, и чтобы «скорость» его не падала, уже со школьной скамьи необходимо растить специалиста, который будет востребован не в настоящее время, но в будущем.

Государство понимает существующие реалии и в связи с этим выстраивает стратегию развития в следующем направлении:

1. Издаёт приказ от 24.02.1995 г. №262 «О создании республиканского государственного центра многокомпонентных информационных компьютерных сред». Так называемых «кванториумов», которые не просто готовят детей в зависимости от направления (Аэро-, Hi-tech-, Нано-, Робоквант и прочее), но еще и развивают у детей навыки ведения научного и творческого проектирования.

2. Издаёт распоряжение Правительства РФ от 11 августа 2011 г. N 1393-р “Об учреждении автономной не-

коммерческой организации “Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов” (АСИ).

3. Президент одобряет Проект проведения первого национального чемпионата WorldSkills Russia в октябре 2011 года. Для выявления одаренных подростков высшего и среднего профессионального образования.

4. Издаёт приказ Минтруда России №832 от 2 ноября 2015 г. «Об утверждении справочника востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, в том числе требующих среднего профессионального образования», более известный, как ТОП-50. Для дальнейшего ориентирования политики отдельных регионов на усиленную подготовку кадров именно в данных направлениях.

Эти четыре события направлены на создание некоего «образовательного коридора», который способен уже с начальных классов школы провести ребенка в рамках заинтересовавшей его сферы до профессиональной реализации на рынке труда. Однако по «образовательному коридору» необходимо перемещаться эффективно, то есть, одно его наличие не обеспечивает качественного усваивания знаний, умений и навыков, для этого необходимо правильное применение педагогических технологий. Наиболее эффективными, по мнению авторов, являются педагогические технологии, базирующиеся на контекстном обучении по А.А. Вербицкому, поскольку

данное обучение имеет ряд преимуществ, вытекающих из основных принципов[1]:

1. *Психолого-педагогическое обеспечение личностного включения обучающегося в учебную деятельность.* Обучающийся понимает «маршрут», который будет проходить в границах «образовательного коридора» в каждый момент времени становления себя, как специалиста.

2. *Последовательное моделирование в учебной деятельности обучающегося целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности.* Каждый элемент образовательного процесса направлен на формирование знаний, умений и навыков именно профессиональной деятельности обучающегося.

3. *Проблемность содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе.* Обучающийся заранее ознакомлен с проблематикой «образовательного коридора».

4. *Адекватность форм организации учебной деятельности обучающимся целям и содержанию образования.* Способность обучающегося корректировать свой «маршрут» и производить оценку содержания образовательного процесса.

5. *Ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и обучающегося, обучающихся между собой).* Обучающийся находится в постоянном оценочном диалоге с кем-либо, фактически роль обучающегося сопряжена с ролью тьютора, что позволяет производить ресурсы, достаточные для «эволюции» образовательного процесса.

6. *Педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий.* Позволят вводить в образовательный процесс любые технологии в любой момент времени для регулирования качественной подготовки обучающегося.

Однако необходимо понимать, что для разных этапов «образовательного коридора» должны существовать ключевые особенности применения подобного подхода, поскольку этапы различаются как по уровням образовательных учреждений (общеобразовательные организации, организации дополнительного, среднего и высшего профессионального образования), так и по возрасту обучающихся.

В настоящее время в Тюменской области «образовательный коридор» выглядит следующим образом (рисунок 1):

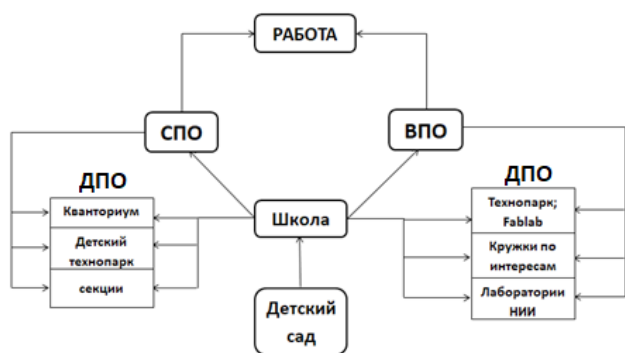


Рисунок 1 – «Образовательный коридор»

Как можно видеть по рисунку 1 «старт» коридора находится в детском саде, а «финиш» в работе, то есть, реализации себя, как специалиста и становления на путь профессионализации. Естественно, на каждом этапе образовательного коридора необходимы свои педагогические технологии и свой подход к обучающимся. Давайте попробуем наложить «шаблон»[2] контекстного обучения по А.А. Вербицкому на каждый этап «образова-

тельного коридора» (Школа – ДПО – СПО – ВПО) и определим ключевые отличия, для удобства представим это в таблице 1, где знаком «+» мы отмечаем работоспособную позицию шаблона, на определенном этапе «образовательного коридора», а знаком «-» соответственно не работоспособную позицию. Необходимо отметить, что данная таблица и «работоспособность - не работоспособность» позиций в зависимости от этапа является субъективным мнением авторов.

Таблица 1 – «Работоспособные – не работоспособные» ключевые позиции шаблона, в зависимости от этапа «образовательного коридора»

Позиции шаблона	Школа	ДПО	СПО	ВПО
Обучающийся с самого начала находится в деятельности позиции по отношению к образовательному процессу.	-	+	+	+
Включается весь потенциал активности обучающегося – от уровня восприятия до уровня социальной активности.	+	+	+	+
Знания усваиваются в контексте разрешения обучающимся путем моделирования профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл учения.	-	+	+	-
Используется сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы обучающихся, что позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным потенциалом с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности.	+	+	+	+
Обучающийся накапливает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, в профессиональные компетенции.	-	+	-	-
Логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что и составляет реальную «гуманизацию образования».	-	-	-	+
В контекстном обучении в модельной форме отражается сущность процессов, происшедших в науке, на производстве и в обществе, тем самым содержательно педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов.	-	+	+	+

Анализируя таблицу 1 можно увидеть какие позиции шаблона контекстного обучения необходимо усилить для качественного формирования образовательного коридора, это условно позиции, получившие два и более знаков «-».

Рассмотрим их более подробно и предложим пути решения, в зависимости от этапа «образовательного коридора»[3,4,5,6,7,8]:

- «Знания усваиваются в контексте разрешения обучающимися путем моделирования профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл учения». Не выполняется на этапах «Школа» и «ВПО». Данная позиция подразумевает погружение обучающегося в конкретную, смоделированную ситуацию его будущей профессиональной деятельности. На этапе «школа» подобная позиция не выполняется ввиду формирования общих компетенция у обучающихся, но на этапе ВПО формироваться обязана. Подобного не происходит ввиду углублённой теоретической подготовки обучающихся, но решение проблемы можно найти путем введения в занятия деловой игры и/или эвристической беседы.

- «Обучающийся накапливает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, в профессиональные компетенции». Не выполняется на этапах «Школа» и «СПО». Данная позиция подразумевает превращение общего объективного опыта в личностный субъективный опыт, или другими словами обучающийся должен понимать, где в его будущей профессии ему помогут знания, выдаваемые в ходе обучения. На этапе «Школа» позиция также будет не работоспособной, поскольку опять же нет формирования профессиональных компетенций. Однако на этапе «СПО» данную позицию можно усилить путем проведения профессиональных предметов на основе социальной модели обучения.

- «Логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что и составляет реальную «гуманизацию образования». Не выполняется на

этапах «Школа», «ДПО» и «СПО». Данная позиция подразумевает формирование собственного мировоззрения у обучающегося, и как следствие, дальнейшее устройство себя, с приобретенными компетенциями в систему социума. Данная позиция выполняется только на этапе «ВПО» ввиду углубленного философско-культурного блока предметов. На иных этапах эту позицию можно сделать работоспособной, если ввести обучающихся в разрешение профессиональных исследовательских и практических проблем и задач, рассматриваемых в ходе образовательного процесса.

На основе вышеизложенного материала можно сделать вывод о том, что контекстное обучение для каждого этапа «образовательного коридора» должно меняться в зависимости от специфики этапа, таким образом, будет достигнута максимальная эффективность для его интеграции в общую образовательную среду. Также создается огромный «простор» для создания и применения новых педагогических технологий и исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вербицкий А. А. Педагогические технологии в контекстном обучении // Педагогика и психология образования. 2011. №1.
2. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. №11.
3. Рыбакина Н.А. Интеграция идей компетентностного подхода и теории контекстного обучения как условие становления и развития непрерывного образования // Вестник ВГТУ. 2014. №3-2.
4. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: понятие и содержание // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №4.
5. Вербицкий А. А., Хомякова Н. П. Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход // Вестник МГЛУ. 2011. №618.
6. Акмаева Р.И., Жуков В.М. Возможности и проблемы реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Вестник АГТУ. Серия: Экономика. 2010. №1.
7. Ларионова О. Компетентность - основа контекстного обучения // Высшее образование в России. 2005. №10.
8. Гладкая И.В. Этапы становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2013. №155.

Статья поступила в редакцию 17.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.637:373.3

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

© 2018

Петрова Марина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики начального образования

Иркутский государственный университет

(664003, Россия, Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1, e-mail: mpetrova2007@rambler.ru)

Аннотация. Действующий Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению Педагогическое образование, а также проект стандарта следующего поколения предполагают в качестве результатов овладение соответствующими компетенциями. Однако содержание компетенций, требования к результатам их освоения и индикаторы их освоения остаются не раскрытыми. Предполагается, что содержание компетенций должно соотноситься с профессиональными функциями, представленными в профессиональных стандартах, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. В связи с этим возникает необходимость смоделировать содержание компетенций, представленных в стандарте подготовки педагога, соотнести их с профессиональными функциями, зафиксированными в профессиональном стандарте педагога. Обучение бакалавра по профилю «начальное образование» предполагает в первую очередь овладение компетенциями как умением решать определенный круг профессиональных задач. Содержание компетенции можно описать через характеристику задач, которые позволяет решать соответствующая компетенция. В процессе подготовки педагога с профессиональными задачами коррелируют соответствующие учебно-профессиональные задачи. Теоретический анализ сущности понятия учебно-профессиональная задача, Стандартов высшего образования по направлению Педагогическое образование, профессионального стандарта педагога, позволил выделить систему учебно-профессиональных задач, направленных на овладение будущими учителями обобщенной трудовой функцией по реализации программ начального общего образования.

Ключевые слова: подготовка бакалавров, профиль «начальное образование», учебно-профессиональная деятельность, учебно-профессиональная задача, проектирование, профессиональные функции, профессиональные компетенции, профессиональный стандарт педагога.

PLANNING OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL TASKS DURING THE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S TRAINING BASED ON TEACHER'S PROFESSIONAL STANDARD

© 2018

Petrova Marina Aleksandrovna, Candidate of Psychological Science, Associate Professor of the Chair «Psychology and Pedagogy of Elementary Education»

Irkutsk State University

(664003, Russia, Irkutsk, street Karl Marx, 1, e-mail: mpetrova2007@rambler.ru)

Abstract. The current federal state higher educational standard in pedagogical education and the next generation project of this standard presume as a result the achievement of essential qualities. However, the purport of this qualities, requirements for the results of its mastering and ways for detection of this mastering remains unexplained. Supposed that purport of qualities should correlate with professional functions represented in professional standards relevant to professional activities of graduates. In those circumstances it is necessary to simulate purport of qualities represented in the teacher's training standard, correlate them with the professional functions which are stated in teacher's professional standard. Bachelor's training by «Elementary Education» profile primarily involves the achievement essential qualities as ability to solve a certain range of professional problems. The purport of the quality can be described through a characteristics of problems which can be solved by using this quality. During the teacher's training, educational and professional tasks are correlated with appropriate professional problems. Theoretical analysis of the essence of «Educational and professional task» concept, higher educational standard in pedagogical education and teacher's professional standard are made it possible to distinguish a system of educational and professional tasks which are aimed to future teacher's mastery of generalized working function for the implementation of elementary education programs.

Keywords: Bachelors' Training, «Elementary Education» Profile, Educational and Professional Activities, Educational and Professional Task, Planning, Professional Functions, Professional Competencies, Teacher's Professional Standard.

Разработка и внедрение профессионального стандарта «Педагог» [1] делает актуальным соотнесение этого документа с Федеральными государственными стандартами подготовки педагогов на различных уровнях (среднее профессиональное образование, высшее образование (бакалавриат, магистратура)). Перечень компетенций, представленных во ФГОС СПО И ВО выступает в качестве целевых ориентиров подготовки будущих учителей. В то же время, такие ориентиры задает и профессиональный стандарт. Подготовка современного педагога невозможна ни в нормативном, ни в содержательном плане вне ориентации на этот документ.

В.А. Адольф отмечает, что «задавая рамки и нормы, стандарты на языке ключевых, базовых и специальных компетенций характеризуют требования к результатам подготовки. При этом путь достижения результатов необходимо найти каждому образовательному учреждению, учитывая не только объективный контекст стандартов, но и субъективный контекст, который определяется реальной ситуацией на местах образовательной практики...» [2, с.5]. Нам представляется продуктивным для нашего исследования подход автора к определению целей профессиональной подготовки: «Освоение ком-

петенций как качественных новообразований личности, необходимых для успешного решения профессиональных задач, определяется как цель тактического уровня подготовки... Стратегический уровень может быть выявлен из тех функций и ролей, которыми призван обладать педагог, решая комплекс профессиональных задач в реальной образовательной действительности. Цели профессиональной подготовки операционного уровня определяются в рамках различных компонентов подготовки, направляются на овладение знаниями и умениями, развитие мотивационно-поведенческой сферы личности студента...» [2, с.7].

Проектируя систему достижения целей профессиональной подготовки, которая предполагает достижение готовности к решению профессиональных задач, мы не можем не включать соответствующую систему учебных и учебно-профессиональных задач, которые адекватны, но не тождественны задачам осваиваемой профессионально-педагогической деятельности. Необходимо развести ряд понятий.

Профессиональная деятельность – деятельность по выполнению профессиональных функций, предполагающая решение многочисленных профессиональных за-

дач, возникающих в разнообразных конкретных ситуациях педагогической деятельности. Профессиональная педагогическая задача возникает, когда действия педагога не в полной мере соответствуют ситуации и требуется их перестройка на основе анализа ситуации и рефлексии собственных действий. Решение педагогической задачи всегда вариативно, поскольку возникают бесконечно разнообразные обстоятельства и условия профессиональной деятельности, также опыт и потенциал педагогов, ресурсы, которыми они в момент решения профессиональной задачи обладают, существенно различны у каждого педагога.

Процесс подготовки к реализации профессиональной деятельности и профессиональных функций предполагает включение будущих учителей начальных классов в учебную и учебно-профессиональную деятельность, а также использование системы соответствующих задач.

Учебная деятельность это деятельность студента, учащегося по усвоению широкого круга знаний способов действий, в результате которого происходит изменение опыта, сферы знаний и умений, развиваются способности, формируется индивидуальный стиль учебной деятельности, осваиваются универсальные способы познавательных действий. Учебные задачи направлены на овладение ими и включают информационные, познавательные, коммуникативные, рефлексивные и др. задачи. Учебные задачи способствуют овладению общекультурными компетенциями, такими как осуществлять поиск информации, структурировать и моделировать, преобразовывать информацию, полученную из разных источников, хранить и уметь предъявлять другим. Познавательные учебные задачи предполагают умение интегрировать информацию, полученную из разных источников (текст, видео, электронный ресурс, собственный опыт), критически её оценивать (с точки зрения новизны, полезности, иерархизированности, обобщенности). Коммуникативные задачи предполагают умение устанавливать контакт с разными по возрасту, компетенциям, психологическим состояниям людьми, готовность к письменной коммуникации в том числе в учебной и профессиональной деятельности. Наиболее важными, на наш взгляд, для студентов являются умения академического чтения и академического письма, которым пока не придается важного значения.

Учебно-профессиональные задачи решаются в рамках учебно-профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная деятельность это деятельность, в ходе которой происходит присвоение профессиональных компетенций, профессиональных функций, соответствующих знаний и умений, позволяющих решать профессиональные задачи в рамках определенных компетенций и функций. Кроме этого, результатом учебно-профессиональной педагогической деятельности является то, что под её влиянием происходит профессионализация мотивационной сферы (появляются профессиональные интересы, возникают мотивы профессионального самосовершенствования); познавательной сферы личности будущего педагога (развивается профессиональное мышление, профессиональная речь); присваиваются профессиональные гуманистические ценности и т.д.

Учебно-профессиональные задачи (УПЗ) рассматриваются как эффективное средство формирования мотивации учения будущих педагогов [4], развития субъекта учебно-профессиональной деятельности в период педагогической практики студентов [5], оценивания компетенций при подготовке специалистов [6], собственно как средство формирования профессиональной компетентности бакалавра-педагога [7], развития креативного потенциала будущего учителя [8], формирования гуманитарного мышления будущих учителей [9], профессионального самоопределения [10].

УПЗ является единицей учебно-профессиональной деятельности, которая воспроизводит в процессе её решения студентом все элементы учебно-профессиональ-

ной деятельности: мотивацию, активизирующую деятельность студентов по разрешению учебно-профессиональных проблем, предмет, соответствующий предмету учебно-профессиональной деятельности, действия по решению учебно-профессиональной задачи, контрольно-оценочные действия.

Рассмотрим соотношение задач разного уровня в подготовке будущего учителя начальных классов и условиях их реализации (таблица 1).

Анализ таблицы показывает, что стратегические, тактические и операционные задачи могут соотноситься, задачи более «высокого» уровня выступают как метазадачи, они дополняются и конкретизируются задачами более «низкого» (частного, конкретного) уровня. В то же время, очевиден вывод о недостаточности содержания тактических задач для решения выделенных метазадач. Во-первых, ФГОС ВО не учитывает специфику деятельности на начальной ступени образования, перечень педагогических задач и профессиональных компетенций носит обобщенный характер. Во-вторых, структура обобщенных профессиональных действий не в полной мере может быть освоена в процессе овладения видами задач и компетенций, представленных во ФГОС ВО. Необходима дальнейшая разработка и конкретизация как номенклатуры, так и содержания учебно-профессиональных задач для подготовки учителя, способного эффективно реализовать профессиональную функцию «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования».

Необходимо иметь в виду, что предметом УПЗ является способ решения частной или обобщенной профессиональной задачи, студенты учатся актуализировать имеющиеся у них теоретические знания, алгоритмы профессиональной деятельности и отбирать необходимые применительно к условиям задачи и проблеме, представленной в задаче.

В качестве примера рассмотрим профессиональное действие «Корректировка учебной деятельности...», овладение которым выступает как стратегическая профессиональная задача. Анализ действия позволяет выделить целую иерархию учебно-профессиональных задач, направленных на овладение этим действием. Иерархию может задать стратегическая метазадача на построение способов проектирования образовательной деятельности с позиции развития личности младшего школьника. Средствами решения данной задачи выступают знание закономерностей и содержания возрастного развития младших школьников, кризисов младшего школьного возраста, новообразований дошкольного и младшего школьного возраста, умение проводить диагностику уровня развития познавательных процессов, уровня сформированности учебной деятельности, учебной мотивации или умение пользоваться результатами диагностики, проведенной психологом. Необходимо также умение подбирать учебные задания, форму их предъявления, организовывать темп и характер учебной работы, меры помощи в соответствии с зоной его ближайшего развития и так далее.

Профессиональное действие по проведению в 4 классе начальной школы мероприятий по профилактике дезадаптации также предполагает овладение умением решать ряд учебно-профессиональных задач: выделение признаков нормальной адаптации и дезадаптации, объективных и субъективных причин дезадаптации, умение прогнозировать трудности адаптации у отдельных учащихся, умение организовать взаимодействие с психологом и педагогами (классным руководителем) основной школы мероприятия по профилактике дезадаптации класса в целом и отдельных учеников.

Необходимость разработки такого содержания отражает творческий и поисковый характер педагогической деятельности. Существует значительное количество исследований, посвященных разработке как номенклатуры педагогических и учебно-профессиональных задач, так

- 1) анализ педагогической ситуации;
- 2) целеполагание и планирование;
- 3) конструирование и реализация педагогического процесса;
- 4) регулирование и оценка успешности реализации педагогического процесса и педагогических действий, их коррекция; 5) итоговый контроль.

Решение педагогической задачи может выступить предметом УПЗ. Этапы решения учебно-профессиональной и профессиональной задачи имеют общее и отличительное. УПЗ направлена на построение студентами способов решения профессиональных задач, которыми они пока не владеют. Соответственно, этапы решения УПЗ задаются этой характеристикой:

1. Анализ учебно-профессиональной ситуации, выявление известного и неизвестного, формулирование проблемы как области своего профессионального незнания.
2. Построение теоретической модели условий задачи, преобразование теоретической модели для обнаружения вариативных составляющих и констант.
3. На основе анализа и преобразования модели выделение общих принципов и обобщенного способа решения УПЗ, который выступает ориентировочной основой учебно-профессиональных действий (ООД).
4. Построение системы частных УПЗ, решаемых на основе общих принципов и обобщенного способа.
5. Контроль процесса и результата решения частных УПЗ на основе соотнесения целей и результатов решения задачи, процесса её решения и ООД.
6. Содержательная рефлексивная оценка собственного опыта.

Анализ сущности и этапов решения УПЗ позволяет выделить критерии и уровни овладения будущими учителями умением решать учебно-профессиональную задачу.

Высокий уровень: Студент может самостоятельно или в сотрудничестве с другими студентами проанализировать содержание учебно-профессиональной ситуации, выделить существенные условия и проблему, содержащуюся в ситуации, сформулировать её. Проводит содержательную рефлексивную оценку собственного опыта, чтобы определить, достаточно ли у него средств (профессиональных знаний и умений) для решения задачи. Мотивирован к самостоятельному поиску решения задачи. Выделяет принципы решения задачи и строит теоретическую модель её решения, преобразует её с целью выделить несущественные элементы. На основе теоретической модели выделяет последовательность действий по решению задачи, алгоритм её решения как ориентировочную основу присваиваемого профессионального действия. Может построить систему частных задач, решить её на основе общего способа и объяснить способ решения общих и частных задач, доказать, что частная задача может решаться обобщенным способом. Может провести содержательную рефлексивную оценку собственного опыта в процессе решения учебно-профессиональной задачи.

Уровень выше среднего: Студент может проанализировать содержание учебно-профессиональной ситуации, выделяет её условия, формулирует проблему, достаточно мотивирован к поиску способа решения задачи в сотрудничестве с другими студентами, выполняет в основном все действия по решению учебно-профессиональной задачи, испытывает отдельные затруднения, которые может преодолеть с помощью преподавателя.

Средний уровень: Студент не всегда может самостоятельно выделить существенные условия учебно-профессиональной ситуации и сформулировать её проблему, владеет основными действиями по решению учебно-профессиональной задачи, но выполняет их только с опорой на образец, технологическую карту, алгоритмическое предписание. Затрудняется выделить обобщенные принципы и способы решения задач данного вида.

Низкий уровень: владеет отдельными действиями на

уровне узнавания, не может дать рефлексивную оценку собственному опыту, затрудняется в формулировке проблемы и анализе ситуации, мотивирован к решению только стандартных УПЗ.

Таким образом, проектирование учебно-профессиональных задач в подготовке учителя начальных классов на основе профессионального стандарта педагога предполагает следующие шаги:

- выделение профессиональных задач стратегического уровня на основе анализа трудовых функций и трудовых действий, закрепленных профессиональным стандартом, а также на основе перечня профессиональных задач, подлежащих освоению в соответствии с ФГОС ВО;
- выделение УПЗ тактического уровня на основе необходимых умений в соответствии с трудовой функцией, выделенными в профессиональном стандарте, а также на основе перечня компетенций из ФГОС ВО, ориентированных на избранный вид деятельности;
- выделение УПЗ операционного уровня на основе содержательной рефлексии и осмысления области профессионального незнания или области профессиональных интересов студентов, возможно запросов работодателей, данный вид задач ориентирован на достижение лично-значимых результатов профессиональной подготовки, может носить индивидуализированный характер;
- корректировка пробелов в системе задач на основе соотнесения задач стратегического, тактического и операционного уровня;
- проектирование этапов овладения способами решения как системы задач в целом, так и отдельными учебно-профессиональными задачами и их реализация;
- критериальное содержательное оценивание уровня овладения умением решать задачи и рефлексия опыта решения УПЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н). URL: Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70535556/#ixzz4r3oxh413> (дата обращения: 30.01.2018)
2. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5-11.
3. Шамхалов Р.И. Учебные задачи как средство формирования исследовательских умений будущего учителя начальных классов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 2. С. 100-104.
4. Петрова М.А. Формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности в процессе подготовки учителей начальных классов: диссерт. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск. 1998. 166 с.
5. Штейнмец А.Э. Учебно-профессиональные задачи для педагогической практики студентов // Вопросы психологии. 2011. № 11. С. 76-84.
6. Киселева Н.Н. Профессиональная задача как средство оценивания компетенций при подготовке специалистов среднего звена IT направления // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9622> (дата обращения: 30.01.2018).
7. Гладкая И.В. Учебно-профессиональные задачи дисциплины «педагогика» как средство формирования профессиональной компетентности бакалавра // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2012. № 70. С. 7-10.
8. Степаненко Н.А. Творческая учебно-профессиональная деятельность учителя начальных классов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1(22)

нальная задача как средство развития креативного потенциала будущего учителя // В сборнике: Наука XXI века: теория, практика и перспективы. Международная научно-практическая конференция. Отв. редактор Сукиасян А.А. 2015. С. 240-245.

9. Карякина Т.И. Система учебно-профессиональных задач как средство формирования гуманитарного мышления будущих учителей // В сборнике: Российское образование в условиях модернизации: становление нового качества образования статьи и тезисы сообщений научно-практической конференции. 2004. С. 118-120.

10. Шушерина О.А. Решение учебно-профессиональных задач как средство профессионального самоопределения будущих бакалавров экономики // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 242-244.

11. Профессиональный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Минобрнауки №1426 от 4 декабря 2015г.) URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения 28.02.2018).

12. Профессиональный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утвержден приказом Минобрнауки №91 от 12 февраля 2016г.) URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения 28.02.2018).

13. Матросова Ю.С. Преодоление отчуждения учащихся от школы как учебно-профессиональная задача // В сборнике: Педагогическая наука и современное образование Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой Дню российской науки. ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена». 2016. С. 339-342.

14. Голунова А.А. Учебно-профессиональные задачи по формированию профессиональной компетентности будущего учителя математики в реализации ЕГЭ // В сборнике: Наука, Образование, Инновации: Апробация Результатов Исследований. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. 2017. С. 723-731.

15. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение. 1993. 192 с.

16. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.

17. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М.: Академия. 2001. 272 с.

18. Жукова Н.М., Кубрушко П.Ф., Шингарева М.В. Механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 68-79.

19. Димухаметов Р.С., Столбова Е.А., Цилицкий В.С. Ценностная ориентация как предиктор формирования профессионального имиджа будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 422-424.

20. 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.

21. Платонова Т.Е. Система психолого - дидактических задач и соответствующих приемов обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 84-86.

22. Соколова Е.И., Тарарина Л.И., Набиева А.Р., Галиев Р.М. Дидактические задачи, применяемые при формировании профессиональных компетенций студентов и их классификация // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6-2 (113). С. 332-335.

23. Коноваленко В.Е. Решение профессиональных педагогических задач: учебно-методическое пособие для семинарских занятий и самостоятельной работы студентов-бакалавров по направлению «педагогическое образование» по курсу «педагогика». Пенза: ПГПУ имени В. Г. Белинского. 2011. 139с.

Статья поступила в редакцию 03.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

О РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ, НАЧИНАЮЩИМИ
ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА «С НУЛЯ»

© 2018

Пеунова Елена Владимировна, доцент кафедры
иностраннных языков*Пермский государственный аграрно-технологический университет
имени академика Д.Н. Прянишникова**(614990, Россия, Пермь, ул. Петропавловская, д. 23, e-mail: agripermLena@rambler.ru)*

Аннотация. Всё большую актуальность как в школе, так и в вузе, приобретает проблема изучения второго иностранного языка. Обучение иностранным языкам в группах «начинающих» требует от преподавателя повышенного внимания к методической стороне учебного процесса, а также к формированию мотивационной сферы студента. В данной статье описаны особенности преподавания немецкого языка в начинающих группах на примере одного из аграрных вузов. Доказывается зависимость степени сформированности профессионально-языковой компетентности студентов от правильности их мотивации при изучении языка и от методической грамотности преподавателя, в частности, подчёркивается роль эмоционально-смыслового метода обучения языкам. Отмечается специфика самостоятельной работы «начинающих» студентов, ставящих перед собой конкретные научные и профессиональные цели. Одним словом, в статье показано, как совместными усилиями преподавателя и студентов «начинающие» студенты могут превратиться в успешно продолжающих изучение нового иностранного языка. Рассматриваются конкретные возможности практического использования немецкого языка студентами-аграриями, в том числе – из начинающих групп. Доказывается возможность полноценного участия студентов из групп «начинающих», осознавших пользу от владения иностранными языками, в научно-исследовательской работе в рамках языковой секции и конкурентоспособность таких студентов в процессе отбора для участия в сельскохозяйственной практике в Германии.

Ключевые слова: начальный этап обучения языкам, мотивация, профессионально-языковая компетентность, эмоционально-смысловой метод обучения языкам, практическая польза от владения иностранным языком.

ON THE RESULTS OF TEACHING A FOREIGN
LANGUAGE TO “BEGINNERS”

© 2018

Peunova Elena Vladimirovna, Associate Professor of the Foreign
Languages Department*Perm State Agro-Technological University
named after Academician D. N. Pryanishnikov**(614990, Russia, Perm, Petropavlovskaya str., 23, e-mail: agripermLena@rambler.ru)*

Abstract. The issue of learning a second foreign language is becoming increasingly topical both at school and at university. Teaching foreign languages requires more teacher's attention to the methodology of the process in beginner groups, as well as to the formation of motivation sphere of such students. The paper describes some peculiarities of teaching the German language in beginner groups at the example of an agrarian university. The author proves the dependence of students' professional-language competency level on the appropriate motivation to learn a language and on the teacher's methodology literacy. In particular, the role of the emotion-sense method for language teaching is highlighted. The author also underlines the specifics of beginners' self-study that have certain academic and professional goals. In short, the paper shows how the joint efforts of teachers and beginner students can help the latter to turn into students successfully continuing to learn a foreign language. Some specific opportunities for practical use of German by agrarian students, including beginners are described in the paper. It also proves the possibility of successful participation of students from beginner groups that realize the benefit of foreign languages, in research work in the language section and competitiveness of such students in the selection process for participation in agricultural practice in Germany.

Keywords: beginner stage of language learning, motivation, professional-language competency, emotional and semantic method of language teaching, practical use of the language.

Немецкий язык как учебная дисциплина переживает, к сожалению, не лучшие времена, так как в вузы приходит всё меньше студентов, изучавших немецкий язык. Как пишет О.М. Сметанина, «сегодня во многих школах изучается только английский язык, в результате чего в вузы поступает все меньше абитуриентов с немецким языком как иностранным» [1, с. 24].

Эту тенденцию в российской системе образования отмечают многие исследователи [2–9]. В связи с недостатком абитуриентов с немецким языком сегодня практически невозможно сформировать, как было раньше, немецкие продолжающие группы. Почти все немецкие группы являются так называемыми начинающими группами, и работа в таких группах имеет свою ярко выраженную специфику.

Один из самых характерных моментов в процессе изучения взрослыми иностранного языка «с нуля» – это другие темпы освоения этого языка на разных этапах учёбы по сравнению с тем темпом, в котором продвигаются вперёд «продолжающие». А именно: если в начале пути процесс освоения языка идёт замедленными темпами, то на определённом этапе необходимо сделать сильный «рывок», чтобы как можно быстрее «выйти на финишную прямую», начав использовать чужой язык по

его основному назначению – быть средством общения представителей разных наций в процессе решения общих социально значимых задач.

«Продолжительность начального этапа обучения определяется не столько временными формальными характеристиками, сколько уровнем сформированности речевых умений и навыков в заданных программой обучения параметрах» [10, с. 173-174].

Не слишком большая продолжительность изучения языка не может оправдать отсутствие полноценной коммуникации между двумя или несколькими участниками общения, если речь идёт о взрослых людях.

Поэтому «начинающая» группа в идеале довольно быстро перестаёт быть таковой на самом деле. Ведь конечные цели и у членов «продолжающей», и у членов «начинающей» группы ничем не отличаются друг от друга.

Следовательно, работая в начинающей группе, преподаватель должен найти такие формы и методы обучения, чтобы эти студенты смогли максимально приблизиться к такому же результату, к какому подошли студенты с многолетним изучением языка. И. Франк, говоря об освоении иностранного языка, отмечает: «Дело не в количестве занятий и не в количестве проработанного

материала.

Должен произойти качественный сдвиг. Вы вдруг осознаёте, что уже говорите, не задумываясь о том, как это сказать, забывая о грамматике. Вы уже не думаете сначала по-русски, чтобы потом сказать это по-немецки. Вы уже сразу думаете по-немецки» [11].

Для организации работы со студентами, начинающими изучение иностранного языка «с нуля», необходимо помнить, что «принцип представительного и адекватного отражения системы языка теснейшим образом связан с принципом коммуникативности обучения» [10, с.174].

Пользуясь образами И. Франка, можно сказать: «Если Вам преподают язык без живых разговорных ситуаций, без живого общения на этом языке, то Вас учат плавать без воды, учат водить машину без машины» [8].

Нужно приучать студентов говорить, не боясь грамматических ошибок; думая, прежде всего, о коммуникативных целях своих высказываний; видеть и слышать не отдельные иностранные слова, а понимать смысл написанного или произнесённого на чужом языке фрагмента.

Конечно, реальные речевые ситуации не всегда предсказуемы, но опытный преподаватель в состоянии максимально расширить круг ситуаций, используемых на занятиях, даже с учётом ограниченного количества учебных тем.

Успех будет во многом зависеть от того, насколько артистичен преподаватель при совместном со студентами погружении в ту или иную речевую ситуацию и насколько умело он выполняет свои стимулирующие функции. «Одна из важнейших задач преподавателя – зарядить студента положительными эмоциями и направить их не только на учебный процесс, но и на отношение студента к своей будущей профессии» [12, с. 178]

Это становится возможным, если преподаватель берёт за основу эмоционально-смысловой метод обучения иностранному языку, созданный И.Ю. Шехтером [13–15]. Этот метод хорош в том числе тем, что он приводит к определённым результатам в достаточно короткие сроки.

Увеличение доли самостоятельной работы в ходе изучения иностранного языка вызвано не только недостаточным количеством аудиторных часов. «Самостоятельная работа по сути – составляющая научно-исследовательской деятельности, а самостоятельность – составляющая исследовательской компетенции» [16, с. 47-48].

Следует учитывать однако, что на первом и втором курсе студент занимается, строго говоря, учебно-исследовательской или начально-исследовательской деятельностью под руководством преподавателя. Тем не менее, работа в этом направлении уже знакомит студентов (и достаточно подробно) с миром науки.

Студент, нацеленный на результат, не может игнорировать самостоятельную работу над языком, а задача преподавателя – правильно организовать эту работу. Здесь, как пишет О.Н. Олейникова, А.А. Муравёва и Н.М. Аксёнова, «формальное образование перестает быть процессом трансляции знаний – акцент смещается на умение учиться всеми и каждым и на самостоятельное освоение знаний» [17, с. 7].

Многих навыков и умений требует от студента самостоятельное изучение аутентичных специальных текстов. Переходу на эту, более высокую, ступень владения языком предшествует огромная подготовительная работа. Нельзя не признать правоту того, что «в школах нужно обучать системе и логике языка, чтобы человек не пытался употреблять русские формы в английских или немецких предложениях. После этого он сможет двигаться в любом нужном ему направлении» [18].

Так, работая над рефератом и докладом для участия в научно-практической студенческой конференции в секции иностранного языка, каждый будущий участник этого важного мероприятия не ограничивается автоматическим выполнением каких-то чисто учебных дей-

ствий, связанных с переводом, а применяет на практике всё то, чему его учили на занятиях по специальным предметам на родном языке, и то, что обсуждалось и использовалось на занятиях по иностранному языку.

В результате подготовки реферативного перевода по выбранной научной теме получают вполне серьёзные исследования по специальным темам, как, например, «Борьба за соблюдение правил техники безопасности в сельском хозяйстве Германии», «Предотвращение отрицательных воздействий на лесной древостой в Германии», «Экологическая модернизация производства яиц в Германии», «Краудфандинг в немецком сельском хозяйстве».

Практика работы преподавателей немецкого языка Пермского государственного аграрно-технологического университета доказывает, что на столь высокий уровень владения языком могут выйти при соответствующей организации учебного процесса даже «начинающие» студенты, которые изучают немецкий язык «с нуля» и готовы продолжать работу над языком даже после сдачи экзамена по этому предмету.

Студенты с правильной мотивацией и с развитыми навыками самостоятельной работы, не изучавшие ранее немецкий язык, могут за 4-6 семестров разработать научную тему, касающуюся их будущей специальности, настолько глубоко, что занимают на конференциях первые места, оставив позади «конкурентов», изучавших язык на протяжении нескольких лет со школьной скамьи.

Представители групп «начинающих» всё чаще претендуют на участие в различных международных программах, опровергая расхожее мифическое мнение, что успехов в изучении языков могут добиться только те люди, которые изучали язык с детства.

Далеко не каждый ребёнок уже в школьные годы сориентировался в многоязычной среде обитания современного человека, осознав пользу от владения иностранным языком.

Гораздо чаще, как показывает практика, именно взрослый человек делает осознанный выбор в пользу конкретного иностранного языка с перспективой его практического использования в своей дальнейшей научной и профессиональной деятельности.

Такое взвешенное решение является мощным стимулом для успешного продвижения по «лингвистической лестнице», что редко удаётся школьникам, так как в большинстве случаев они не «дорастают» в школьные годы до решения столь глобальных задач.

Давним партнёром Пермского государственного аграрно-технологического университета имени академика Д.Н. Прянишникова является немецкий экологический союз «LOGO», приглашающий российских студентов аграрных вузов попрактиковаться в аграрном секторе Германии.

Программа рассчитана на 6 месяцев. Эти полгода, проведённые студентом в стране изучаемого языка, дают участнику уникальную возможность, используя немецкий язык в реальном общении, изучить многие нюансы работы современного агрария в стране самых передовых сельскохозяйственных технологий.

Мотивированный студент (в том числе – и «начинающий») при соответствующей подготовке в силах преодолеть все бытовые, языковые и профессиональные трудности, находясь на практике в Германии. Именно успешное участие студента в немецкой сельскохозяйственной программе является кульминацией его языкового и профессионального развития.

Нужно отметить, что «начинающие» студенты целенаправленно готовятся к участию в программе не один год, как «продолжающие», а два года и больше. По условиям программы студент-бакалавр имеет право выезжать на зарубежную практику только на третьем курсе.

Поэтому, если какой-либо студент сразу сориентировался в данном вопросе, он может начать подготовку к практике в Германии уже на первом курсе. Таким об-

разом, у такого кандидата для изучения языка в запасе почти три года, которые он может плодотворно использовать для качественной подготовки к зарубежной практике.

Не единичны случаи, когда студенты из группы «начинающих» и здесь значительно опережают «конкурентов», изучавших язык с детства. Роль мотивации здесь первостепенная, а высокая цель не является недостижимой, что многократно доказано успешными практикантами, начавшими изучение немецкого языка не в школе, а в вузе.

Во многом успех зависит от психологических установок студента при посещении вечерних курсов немецкого языка для будущих практикантов программы «LOGO». Если студент получает удовлетворение, и более того – удовольствие от обсуждения профессиональных проблем на немецком языке на каждом занятии по иностранному языку, то такой человек гарантированно сможет доказать свою компетентность в области сельского хозяйства и в роли российского практиканта в Германии. «Человеку, решившему максимально усвоить и взять на вооружение передовые сельскохозяйственные технологии другой страны, просто необходимо как можно чаще испытывать эмоциональный подъём в ходе получения совершенно новых научных знаний и в ходе выполнения непривычных трудовых операций» [12, с. 178].

Содержательная часть всего курса немецкого языка (как обязательная, так и факультативная) не расходится с практическими требованиями, предъявляемыми к участнику международных сельскохозяйственных программ.

Правильно подобранные к каждому занятию аутентичные материалы очень помогают студентам продвигаться в плане изучения своей будущей профессии, а также подпитывают их интерес к немецкому языку. Изучение иностранного языка в вузе, безусловно, должно иметь прикладной характер.

Если студенту интересно обсуждать по-немецки специфику работы сельскохозяйственных предприятий в Германии, то ему будет также интересно попробовать свои силы, непосредственно участвуя в процессе производства сельхозпродукции в стране изучаемого языка.

У выпускника современного вуза должна быть сформирована не только чисто профессиональная и чисто языковая, но и профессионально-языковая компетентность, которая включает в себя весь спектр специальных знаний и владение иностранным языком, в идеале достаточное для решения профессиональных задач совместно с носителями других языков. Поэтому интерес студента к учёбе должен иметь профессиональную направленность.

С первых шагов в вузе студент должен воспринимать себя как субъекта конкретной профессиональной деятельности, который точно знает, зачем он пришёл в этот вуз и зачем ему нужен в ходе овладения профессией иностранный язык.

При всей ограниченности во времени и преподаватель, и студенты «начинающих» групп должны совместными усилиями достичь по возможности высокого уровня сформированности как коммуникативной, так и профессионально-языковой компетенции. Немецкий язык (впрочем, как и любой другой иностранный язык) должен, в первую очередь, помогать в профессиональном становлении студента и повышать его научно-исследовательскую компетентность, без чего также немислима в будущем успешная профессиональная деятельность выпускника.

Таким образом, как показывает многолетняя практика изучения немецкого языка «с нуля» в Пермском государственном аграрно-технологическом университете имени академика Д.Н. Прянишникова, максимальная адаптация как количественных, так и качественных характеристик процесса обучения к особенностям работы

с «начинающими» доказывает на деле, что результативность языковой работы со студентами-«нулевиками» находит впоследствии непосредственное выражение в достаточно глубоких студенческих научных исследованиях на немецком языке и в процессе успешного прохождения сельскохозяйственной практики в Германии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сметанина О.М. Изучение иностранного языка в эпоху глобализации // Интеграция образования. 2008. № 4. С. 23-28.
2. Альтбах Ф.Г. Английский как имперский язык академической науки // Alma mater: Вестник высшей школы. 2007. № 7. С. 36-39.
3. Владимиров Л.П. Проблемы обучения иностранным языкам в эпоху глобализации // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 3. С. 107-116.
4. Ерёмин Е.М. Английский и русский языки как лингвокультурная доминанта на постсоветском пространстве (на примере системы образования Таджикистана) // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2013. № 4. С. 11-16.
5. Гузь Ю.А. Принципы обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях многоязычия поликультурного общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 294-296.
6. Михайленко Л.В. Особенности обучения немецкому языку в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S1. С.26-30.
7. Володина Л.М. Обучение немецкому языку как второму иностранному в институте полимеров КНИТУ // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 11. С. 297-300.
8. Гудкова С.А., Яницкий А.И. Перспективы обучения австрийскому варианту немецкого языка // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 23-25.
9. Креер М.Я., Пилипчук Е.Д. Некоторые вопросы преподавания второго иностранного языка в неязыковом вузе: немецкий после английского // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 132-137.
10. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.
11. Франк И. Как освоить чужой язык. Советы полиглота и преподавателя [Электронный ресурс]. URL: <https://www/native-english.ru/articles/frank> (дата обращения: 15.10.2017).
12. Пеунова Е.В. Связь профессионально-ценностных и эстетических мотивов в процессе изучения иностранных языков в сельскохозяйственном вузе // Агротехнологии XXI века: сборник материалов научно-практ. конф. с междунар. участием, посвящённой 85-летию основания Пермской государственной сельскохозяйственной академии и 150-летию со дня рождения академика Д.Н. Прянишникова (г. Пермь, ноябрь 2015 г.). Пермь: НПЦ Прокрост, 2015. С. 176-180.
13. Шехтер И.Ю. Способ обучения иностранному языку Шехтера И.Ю. Патент на изобретение RU 2220457 20.03.2003.
14. Ахметшина А.Х. Эмоционально-смысловое обучение иностранным языкам по методу И.Ю. Шехтера: учебно-методическое пособие. Уфа: Уфимский гос. авиационный технический ун-т, 2008. 22 с.
15. Шехтер И. Нет трудных языков // Элитное образование. 2000. № 12. С. 36-39.
16. Киндеркнехт А.С. Самостоятельная работа по иностранному языку как составляющая научно-исследовательской деятельности аспиранта. В кн.: Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза / Буянова Г.В., Киндеркнехт А.С., Попова Т.В., Пеунова Е.В. Пермь: ИПЦ «Прокрост», 2017. С. 40-50.
17. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксёнова Н.М. 2018. Т. 7. № 1(22)

Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии. М.: РИО ТК им. Коняева, 2009. 131 с.

18. Старцев Б. Методики, позволяющей выучить иностранный язык без труда и быстро, нет и быть не может [Электронный ресурс]. URL: <https://www/native-english.ru/articles/no> (дата обращения: 15.10.2017).

Статья поступила в редакцию 23.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 373.1

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ
УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

© 2018

Позднякова Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, физики и методики обучения**Фомина Анжелла Владимировна**, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики, физики и методики обучения*Кемеровский государственный университет, Новокузнецкий институт (филиал) (654041, Россия, Новокузнецк, улица Циолковского, д. 23, email: fav@rdtc.ru)*

Аннотация. В Федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего общего образования сформулированы требования к метапредметным результатам обучения. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы диагностики универсальных учебных действий (УУД) средствами различных дисциплин, в том числе и математики. Исходя из определения универсальных учебных действий как способности субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, представляется логичным, что уровень сформированности УУД может определяться степенью самостоятельности ученика в усвоении новых знаний, при этом возможна оценка всех базовых УУД на основе одного (исследовательского) задания. Цель статьи – проектирование диагностического инструментария, определяющего уровень сформированности универсальных учебных действий на основе характера самостоятельной деятельности ученика по решению исследовательской задачи. Проектирование диагностического инструментария, определяющего уровень сформированности УУД, осуществляется на основе принципов проблемности, полноты, научности и дозированной помощи. В соответствии с уровнями познавательной самостоятельности, выделены три уровня сформированности УУД: репродуктивной, реконструктивно-вариативный, творческий. Приведены примеры диагностического инструментария и возможные варианты работы с ним. Определение валидности и надежности диагностических заданий осуществляется с помощью критерия Спирмена.

Ключевые слова: диагностика сформированности универсальных учебных действий, принципы проектирования диагностических заданий, исследовательская задача по математике, уровни сформированности универсальных учебных действий.

**DESIGNING DIAGNOSTIC TOOLS TO DETERMINE THE LEVEL OF FORMATION OF UNIVERSAL
EDUCATIONAL ACTIONS IN THE MATHEMATICS COURSE OF PRIMARY SCHOOL**

© 2018

Pozdnyakova Elena Valeryevna, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of mathematics, physics and methods of teaching**Fomina Anzhella Vladimirovna**, candidate of physico-mathematical science, associate Professor of mathematics, physics and methods of teaching*Kemerovo State University, Novokuznetsk Institute (branch) (654041, Russia, Novokuznetsk, Tsiolkovsky Street, 23, email: fav@rdtc.ru)*

Abstract. In the Federal state educational standards of basic General and secondary General education requirements for metasubject results of training are formulated. In this regard, questions of diagnostics of universal educational action (UEA) by means of a variety of disciplines, including mathematics are becoming the most actual. It seems logical that the level of completeness of the UEA can be determined by the degree of the student in the assimilation of new knowledge, with possible evaluation of all base UEA on the basis of one (research) assignment. This article aims at designing diagnostic tools defining the level of completeness of the UEA based on the character of independent activity of the pupil in the solution of research tasks. Designing diagnostic tools defining the level of completeness of the UEA, is based on the principles of problematic, completeness, scientific and measured assistance. The author defines the main principles for the design of diagnostic tasks to determine the level of formation of the UEA: the principle of problem, principle of comprehensiveness, scientific principles, the principle of the dosed help. In accordance with the levels of cognitive independence, three levels of formation UEA are picked reproductive, reconstructive variative, creative. Examples of diagnostic tools and possible work with him are shown. The technique for determining the validity and reliability of diagnostic tasks using Spearman rank correlation is represented.

Keywords: diagnostics of development of universal educational actions, the design principles of the diagnostic tasks, the research problem in mathematics, levels of formation of universal educational actions.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одно из ключевых положений Концепции федеральных государственных стандартов основного и среднего общего образования – формирование универсальных учебных действий (УУД). Современная педагогика под универсальными учебными действиями понимает совокупность обобщенных действий учащегося, а также связанных с ними умений и навыков учебной работы, обеспечивающих способность субъектов к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетентностей, к сознательному и активному присвоению нового социального опыта, к саморазвитию и самосовершенствованию [1]. В структуре универсальных учебных действий, формируемых на уровне основного общего образования, выделяют четыре основных вида: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Закономерно, что вопросы формирования и диагностики универсальных учебных действий, в том числе при изучении учащимися школьного курса математики,

стали одними из самых актуальных в современных педагогических исследованиях. Определены технологии и методы обучения, применение которых способствует формированию УУД учащихся при обучении математике: технологии проблемного обучения (В.В. Маеренкова [2], Г.Ф. Полушкина [3] и др.); проектные технологии (Э.Г. Гельфман [4], Г.Р. Тихонова [5], А.Г. Koroleva [6], и др.); решение текстовых задач по математике как специальная технология формирования УУД (Л.И. Боженкова [7], Н.А. Корощенко [8], Н.А. Лупанова [9] и др.); современные информационные технологии (О.Г. Ромадина [10], Е.С. Квитко [11], Я.В. Щагольчина [12] и др.); кейс-технологии (В.Н. Эверестова [13], А.В. Иванова [13] и др.); вопросно-ответные процедуры и диалог как средство формирования УУД (В.А. Далингер [14], О.А. Еремина [15], Н.Е. Попова [15]); решение учебных задач на основе текста задачной ситуации (Е.Е. Алексеева [16], В.В. Мишакина [17] и др.).

Важные результаты получены в области диагностики сформированности универсальных учебных действий

при обучении математике: определен базисный состав универсальных учебных действий, сформулированы принципы диагностики и критерии сформированности УУД [18, 19].

Интересный диагностический инструментарий предложен в работах И.А. Журавлева [20] (технология обучающих тестов), Е.А. Пустовит [21] (контрольные работы, составленные из специально разработанных задач). Заметим, что специфика рассматриваемых авторами диагностических задач заключается в том, что выполнение каждой из них позволяет оценить развитие одного из видов УУД.

Исходя из определения универсальных учебных действий, представляется логичным, что уровень сформированности УУД может определяться степенью самостоятельности ученика в усвоении новых знаний, при этом возможна оценка всех базовых УУД на основе одного (исследовательского) задания.

Анализ предложенного в методической литературе и педагогической практике диагностического инструментария позволил констатировать недостаточное использование потенциала исследовательских заданий для определения уровня сформированности УУД при обучении математике.

Это обуславливает актуальность данного исследования, целью которого является определение диагностического инструментария по математике, позволяющего оценить уровень сформированности УУД на основе степени самостоятельности ученика в открытии и усвоении новых знаний.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В работе С.В. Шербатов, Е.М. Натыровой в основу формирования УУД в школьном курсе математики положено исследовательское обучение.

Авторы выделяют содержание структурных компонентов математической компетентности и соответствующих универсальных учебных действий, выделяют виды учебно-исследовательской деятельности школьников при обучении математике [22].

В исследовании Е.А. Пустовит [21] универсальные учебные действия представлены как компоненты учебно-исследовательской компетентности.

В.Н. Эверестова, А.В. Иванова и др. [13] рассматривают исследовательские кейсы по математике как эффективное средство формирования познавательных универсальных учебных действий (ПУУД), определяют основные концептуальные положения формирования ПУУД на основе кейс-технологии.

Г.И. Саранцев [23] отмечает, что эффективным средством формирования универсальных учебных действий является исследование задачи, которое предполагает снятие ограничений на ее условие, рассмотрение различных изменений задачной ситуации, конструирование на ее основе новых задач, выполнение логических операций и рассмотрение разных способов решения задачи.

Таким образом, ряд авторов рассматривает учебно-исследовательскую деятельность при обучении математике как средство формирования УУД учащихся.

В исследовании Е.А. Пустовит разработана методика развития универсальных учебных действий, отличительной особенностью которой является поэтапное обучение учащихся основной школы решению задач с модулем в соответствии с уровнями развития универсальных учебных действий (репродуктивным, продуктивным, творческим). Диагностика оценки уровней развития УУД основана на знаниях учащихся и их умениях решать алгебраические задачи с модулем разного уровня сложности (базовые, систематизирующие, интегрирующие) как стандартными, так и нестандартными методами и способами [21].

В работе И.А. Журавлева рассматривается проблема

диагностики уровня сформированности регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД. В качестве диагностического инструментария автор предлагает использовать технологию обучающих тестов, когда при предъявлении задания от ученика требуется выбрать действие, которое ведет к решению поставленной задачи [20].

В.Ю. Мезенцева и А.И. Газейкина предлагают методику проектирования диагностических материалов, приводят примеры конкретных заданий с обоснованием их направленности на проверку сформированности определенных УУД учащихся [24].

Е.Н. Перевощикова определяет условия формирования УУД при обучении математике в основной школе, одним из которых является построение системы диагностических заданий, обеспечивающих включение учащихся в рефлексивно-оценочную деятельность и позволяющих учителю отслеживать динамику формирования УУД и предметных умений [25].

Л.В. Шкерина [19] выделяет базисный состав УУД, позволивший исключить пересечение действий, характеризующих различные виды УУД. Такой подход делает возможным осуществление корректной диагностики сформированности действий.

В исследованиях Л.В. Шкериной М.А. Кейв, Н.А. Журавлевой и др. сформулированы основные принципы диагностики УУД учащихся: целесообразности, научности, непрерывности и поэтапности, динамичности, оперативности и гласности.

Исходя из этих принципов, построена методическая модель диагностики уровня сформированности УУД учащихся. Следуя авторам, для каждого типа УУД должна быть определена структурно-содержательная модель, позволяющая подобрать адекватный диагностический инструментарий (средства, процедуры измерения и шкалы оценивания) [20].

Проведенный анализ исследований в области сформулированной проблемы позволил констатировать, что предлагаемый диагностический инструментарий носит либо частный характер (разработан для конкретных учебных тем), либо предполагает большое разнообразие и вариативность заданий, что создает для учителя определенные трудности при их конструировании.

Формирование целей статьи (постановка задания). В ходе исследования привлекались два кластера материалов. Во-первых, анализировались нормативные и программные документы, детерминирующие реализацию процесса обучения математике учащихся основной школы (ФГОС ООО, примерная основная образовательная программа основного общего образования, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы), а также соответствующее методическое обеспечение (учебники, учебные пособия, методические рекомендации, программные средства образовательного назначения).

Анализ указанных источников показал, что введение в стандарты такой новой позиции как универсальные учебные действия, не обеспечено в должной мере необходимыми средствами оценки и диагностики по конкретным учебным предметам.

Вторым источником материалов послужили результаты опроса учителей математики г. Новокузнецка и Новокузнецкого района, целью которого было выявление особенностей используемого в практике диагностического инструментария для определения уровня сформированности УУД учащихся. В итоге был сделан вывод о том, что большинство педагогов – практиков испытывает затруднения при проектировании диагностики универсальных учебных действий средствами предмета “Математика”, так как эти действия имеют психологическую основу.

В качестве основных методов исследования были задействованы: анализ психолого-педагогической и методической литературы, школьных программ, учебников и

учебных пособий по математике для общеобразовательных школ; анализ содержания и особенностей организации процесса обучения математике в основной школе в современных условиях; обобщение личного опыта преподавания спецкурсов в общеобразовательных школах и лицеях г. Новокузнецка; поисковый педагогический эксперимент по выявлению технологии проектирования диагностического инструментария для определения уровня сформированности УУД учащихся при обучении математике.

Эксперимент осуществлялся в процессе организации и проведения курса по выбору “Избранные вопросы математики” для учащихся МБНОУ “Лицей № 111” г. Новокузнецка. Целью эксперимента была апробация разработанного диагностического инструментария и оценка его эффективности с точки зрения возможности применения в учебном процессе.

Изложение основного материала исследования с полным обобщением полученных научных результатов. В работе [19] определены базисные универсальные учебные действия, которые нами приняты в качестве основных для разработки диагностического инструментария:

- познавательные универсальные учебные действия: анализ, обобщение, формулирование вывода; установление причинно-следственных связей; выдвижение гипотез и их обоснование; моделирование;
- коммуникативные универсальные учебные действия: формулирование вопросов и ответов; речевое общение, участие в диалоге; устная и письменная монологическая речь; поиск и сбор информации с целью общения;
- регулятивные универсальные учебные действия: формулирование цели; составление плана и алгоритма для достижения цели; самоконтроль и самооценка.

Сформулируем основные принципы проектирования диагностических заданий для определения уровня сформированности УУД:

1. Принцип проблемности. Определение универсальных учебных действий как способности ученика к самостоятельному усвоению новых знаний и умений делает возможным использование диагностических заданий, связанных с постановкой и решением учебных проблем. Проблемный подход предполагает вовлечение учащихся в учебные исследования на основе специальных исследовательских задач. В таких задачах учащимся предлагается подметить некую закономерность, высказать гипотезу, вывести следствие, сделать вывод, провести правдоподобные рассуждения, развить тему задачи, найти обобщение, установить сходство, рассмотреть частный, предельный, вырожденный случаи.

Принцип проектирования диагностических заданий на основе проблемного подхода мы назвали принципом проблемности, который заключается в том, что ученику для самостоятельного решения предлагается исследовательская задача.

2. Принцип полноты. Данный принцип предполагает диагностику всех видов УУД, которая осуществляется на основе варьирования условия исходной исследовательской задачи.

3. Принцип научности. Содержание и структура диагностических заданий должны соответствовать основным положениям педагогической диагностики и методики обучения математике; критерии и показатели сформированности каждого вида УУД должны быть четко сформулированы.

4. Принцип дозированной помощи. При составлении диагностических заданий предполагается проектирование дозированной помощи, которая регламентирует степень самостоятельности ученика в выполнении задания и, в конечном итоге, определяет уровень сформированности универсальных учебных действий.

Определение универсальных учебных действий устанавливает логическую связь с понятием познавательной самостоятельности [26-28]. В психолого-педагогической

литературе познавательная самостоятельность – это готовность (способность и стремление) своими силами вести целенаправленную познавательную деятельность (Н.А. Половникова [28]). Автор определяет уровни и критерии познавательной самостоятельности:

- копирующая самостоятельность: учащийся овладевает образцами всех типичных для его класса форм познавательной деятельности по предмету, а именно алгоритмическими действиями (по аналогии, по заранее представленному плану и т.п.), ведущими всех учащихся при одинаковых исходных данных к определенному, одинаковому результату;
- воспроизводяще-выборочная самостоятельность: учащийся самостоятельно воспроизводит основные методы, соответствующие ступени обучения школьника, проявляет способность к выбору и использованию нужного метода;
- творческая самостоятельность: учащийся демонстрирует конструктивный подход к творчеству, способен к созданию новых методов познавательной самостоятельности на основе уже усвоенных.

В соответствии с уровнями познавательной самостоятельности мы выделили три уровня сформированности универсальных учебных действий: репродуктивный, реконструктивно-вариативный, творческий. Каждый уровень определяется степенью самостоятельности ученика в выполнении диагностического задания (исследовательской задачи), а именно характером оказываемой дозированной помощи.

Репродуктивный уровень. Ученик выполняет задание, если дозированная помощь представлена в виде:

- нескольких вариантов ответов;
- ответов с пропусками;
- примеров выполнения задания.

Реконструктивно-вариативный уровень. Ученик выполняет задание, если дозированная помощь представлена в виде:

- ответов с пропусками;
- эвристических подсказок.

Творческий уровень. Дозированная помощь отсутствует.

Приведем пример одной из диагностических карт уровней сформированности УУД, апробированных в ходе проведения курса по выбору “Избранные вопросы математики” (для творческого уровня).

Диагностическая карта уровня сформированности УУД (творческий уровень)

ВАРИАНТ 3 (Творческий уровень)	
Задача. Дан произвольный выпуклый четырехугольник ABCD. Точки A_1, B_1, C_1, D_1 – середины его сторон. Каков вид четырехугольника $A_1B_1C_1D_1$?	
Результативные УУД	
1. Сформулируйте цель своей деятельности, направленной на решение предложенной задачи.	
2. Составьте план действий по достижению цели.	
Познавательные УУД	
1. Пробы (индуктивное исследование):	
2. Гипотеза:	
3. Задача на доказательство:	
4. Доказательство:	
Утверждение	Обоснование
5. Вывод:	
Коммуникативные УУД	
1. Используя данную геометрическую конфигурацию, введите числовые данные и сформулируйте вопросы к задаче. Дайте на них ответы. Предложите свои вопросы партнеру по работе.	
2. Рассматривая частные случаи четырехугольника ABCD, сформулируйте задачу на доказательство для своего партнера по работе. Работая в сотрудничестве, докажите это утверждение.	
Результативные УУД	
Оцените свою работу, употребив “Я – высказывание”	

Поисковый эксперимент позволил определить два варианта работы обучающихся с диагностическими картами.

В первом случае ученик сначала получает диагностическую карту, соответствующую самому высокому (творческому) уровню развития универсальных учебных действий. Если ученик не справляется с заданием, то предлагается второй, а затем (если необходимо), то и

первый вариант карты.

Во втором случае ученику сразу предлагается диагностическая карта с необходимым уровнем дозированной помощи; при этом учитель должен хорошо ориентироваться в том, какой уровень сформированности УУД к моменту диагностики может продемонстрировать ученик.

Проектирование любой новой системы диагностических заданий приводит к необходимости обоснования адекватности этой системы заявленным целям диагностики.

Для решения этой проблемы нами изучались надежность и валидность разработанных средств как основных показателей точности проводимых измерений.

Для оценки надежности диагностической методики нами был выбран прием *параллельных форм* – для измерения одних и тех же знаний и умений конструируются два различных набора заданий, аналогичных по своему содержанию; оба параллельных набора заданий предлагаются непосредственно друг за другом или при удобном случае.

Данный метод предполагает вычисление *коэффициента эквивалентности* (коэффициента корреляции на основе результатов тестирования одного и того же контингента испытуемых с помощью вариантов одного и того же теста либо разными, но эквивалентными по форме и цели, тестами). Так как измерения проводились в порядковой шкале, то в качестве критерия был выбран коэффициент корреляции Спирмена:

$$r_s = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{N(N^2 - 1)}, \text{ где } d - \text{разность рангов для } i\text{-го}$$

ученика, N – объем выборки.

Вычисленный таким образом коэффициент эквивалентности $r_s = 0,97$. Так как $r_s > 0,7$, то диагностическая методика может считаться надежной.

Валидность метода исследования и диагностики показывает, в какой мере измеряется то качество (свойство, характеристика), для оценки которого он предназначен. В исследовании мы определяли *теоретическую (концептуальную) валидность* с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Теоретическая валидность характеризует соответствие показателей исследуемого качества, получаемых с помощью данной методики, показателям, получаемым посредством других методик (с показателями которых должна существовать теоретически обоснованная зависимость).

Для сравнения нами были взяты результаты, полученные с помощью мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий, проведенного психолого-педагогической службой лицея г. Новокузнецк, где проводился педагогический эксперимент. Получено значение $r_s = 0,63$, что соответствует диапазону высокой валидности.

Содержательная валидность – это соответствие диагностических заданий как измерительного инструмента той области содержания, знания и умения которой проверяют. Содержательную валидность мы оценивали экспертным путем, привлекая для оценки содержания заданий ведущих учителей математики г. Новокузнецка.

Таким образом, была установлена адекватность разработанного диагностического инструментария заявленным целям диагностики.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Определение уровня сформированности универсальных учебных действий возможно на основе степени самостоятельности ученика в усвоении новых знаний, проявляемой при решении исследовательских заданий.

На основе методов педагогических исследований были сформулированы основные принципы проектирования диагностического инструментария для определения уровня сформированности УУД.

Принцип проблемности заключается в том, что ученику для самостоятельного решения предлагается исследовательская задача.

Принцип полноты предполагает диагностику всех видов УУД, которая осуществляется на основе варьирования условия исходной исследовательской задачи.

Принцип научности предполагает, что содержание и структура диагностических заданий соответствуют основным положениям педагогической диагностики и методики обучения математике.

Принцип дозированной помощи предусматривает регламентирование степени самостоятельности ученика в выполнении задания.

Опираясь на ведущие положения теории познавательной самостоятельности, были выделены три уровня сформированности универсальных учебных действий: репродуктивный, реконструктивно-вариативный, творческий. Критерием уровня сформированности является характер дозированной помощи, оказываемой ученику при выполнении исследовательской задачи. Поисковый эксперимент позволил определить не только технологию проектирования диагностического инструментария, но и различные варианты работы с ним в ходе учебного процесса.

Результаты апробации свидетельствуют о надежности и валидности предлагаемого материала, а также о его доступности и эффективности.

Такое дидактическое обеспечение может использоваться не только в качестве диагностического инструментария, но и в качестве обучающей дифференцированной самостоятельной работы, направленной на формирование универсальных учебных действий, на организацию учебных исследований при обучении математике.

Полученные результаты могут быть распространены на другие предметные области при условии соответствующей корректировки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18-22.
2. Маеренкова В.В. Технологии проблемного обучения как средство формирования и развития универсальных учебных действий учащихся на уроках математики в условиях реализации ФГОС // Школьная педагогика. 2016. № 1 (4). С. 53-55. URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/19/573/> (дата обращения: 22.01.2018).
3. Полушкина Г.Ф. Учебные ситуации по формированию универсальных учебных действий учащихся с использованием интерактивной доски // Образование в Кировской области. 2014. № 4 (32). С. 54-58. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25945886_29795663.pdf (дата обращения: 22.01.2018).
4. Гельфман Э.Г., Подстригич А.Г. Формирование универсальных учебных действий в процессе создания учебного проекта на уроках математики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 8 (123). С. 160-167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-protseesse-sozdaniya-uchebnogo-proekta-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 22.01.2018).
5. Тихонова Г.Р. Формирование универсальных учебных действий при реализации проектной деятельности // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. № 14. С. 47-50. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22030326_70719735.pdf (дата обращения: 22.01.2018).
6. Koroleva A.G. Development of creative potential of pupils at lessons of mathematics in 6 th grade // The unity of science: international scientific periodical journal. 2015. № 4. Pp. 27-32. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25299993_45398995.pdf
7. Боженкова Л.И. Познавательные универсальные учебные действия в обучении математике // Наука и

- школа. 2016. № 1. С. 54-60. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25738426_20373513.pdf (дата обращения: 22.01.2018).
8. Корощенко Н.А., Кушнир Т.И., Шهبанова Л.П., Яркова Г.А., Демисенова С.В. Математические задачи с региональным содержанием как средство формирования универсальных учебных действий у учащихся 5–6 классов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21391> (дата обращения: 22.01.2018).
9. Лупанова Н.А. Задачи по формированию универсальных учебных действий на уроках математики // Концепт: науч.-метод. электр. журнал. 2017. Т. 22. URL: <http://e-koncept.ru/2017/670035.htm> (дата обращения: 05.08.2017).
10. Ромадина О.Г., Соловьева М.С. Интерактивные ресурсы как средство формирования универсальных учебных действий учащихся // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 69-73. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-resursy-kak-sredstvo-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya> (дата обращения: 22.01.2018).
11. Квитко Е.С. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики в 5 – 6 классах с использованием ИКТ // Вестник Московского городского педагогического университета. 2013. № 1 (25). С.127-134. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_19109468_47031838.pdf (дата обращения: 22.01.2018).
12. Шагольчина Я.В. Применение e-learning обучения для формирования коммуникативных универсальных учебных действий на уроках математики // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2016. № 12. Том 2. С. 1111-1112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-e-learning-obucheniya-dlya-formirovaniya-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 22.01.2018).
13. Эверстова В.Н., Иванова А.В., Эверстова Т.П., Иванова Н.А. Исследовательские кейсы как средство формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2017. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skie-keysy-kak-sredstvo-formirovaniya-poznavatelnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya> (дата обращения: 17.12.2017).
14. Далингер В.А. Вопросно-ответные процедуры как средство формирования универсальных учебных действий учащихся при обучении математике // Фундаментальные исследования. 2013. № 6-5. С. 1238-1242. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31722> (дата обращения: 21.01.2018).
15. Еремина О.А., Попова Н.Е. Формирование универсальных учебных действий учащихся в процессе диалога // Педагогическое образование в России. 2016. № 11. С. 164-169. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya-v-protse-ssesse-dialoga> (дата обращения: 22.01.2018).
16. Алексеева Е.Е. Организация процесса обучения составлению геометрических задач, направленного на развитие познавательных действий учащихся // Образовательные ресурсы и технологии. 2016. № 2 (14). С. 4-10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-protse-ssa-obucheniya-sostavleniyu-geometricheskikh-zadach-napravlenno-go-na-razvitie-poznavatelnyh-deystviy-uchaschihsya> (дата обращения: 22.01.2018).
17. Мишакина В.В., Аввакумова И.А. Практикоориентированные задачи как одно из средств формирования универсальных учебных действий у учащихся в процессе обучения математике // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий: межвуз. сб. науч. работ. Екатеринбург, 2016. С. 216-219. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26276738_78384072.pdf (дата обращения: 22.01.2018).
18. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Журавлева Н.А., Берсенева О.В. Методика диагностики универсальных учебных действий учащихся при обучении математике // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 3. С. 17-29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-dia-agnostiki-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya-pri-obuchenii-matematike> (дата обращения: 22.01.2018).
19. Шкерина Л.В. Критериально-базисный подход к оцениванию универсальных учебных умений школьников при обучении математике // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 2. С. 28-31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-bazisnyy-podhod-k-ot-senivaniyu-universalnyh-uchebnyh-umeniy-shkolnikov-pri-obuchenii-matematike> (дата обращения: 22.01.2018).
20. Журавлев И.А. Диагностика сформированности универсальных учебных действий учащихся на уроках математики // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 101-109. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12253> (дата обращения: 22.01.2018).
21. Пустовит Е.А. Развитие универсальных учебных действий учащихся основной школы при решении алгебраических задач с модулем: авт. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Екатеринбург, 2015. 23 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2015/F0001410.pdf (дата обращения: 22.01.2018).
22. Щербатых С.В., Натырова Е.М. Исследовательское обучение как основа формирования универсальных учебных действий у учащихся в школьном курсе математики // Вестник Брянского государственного университета. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skoe-obucheniye-kak-osnova-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-uchaschihsya-v-shkolnom-kurse-matematiki> (дата обращения: 22.01.2018).
23. Саранцев Г.И. Развитие задачи как средство формирования универсальных учебных действий // Актуальные проблемы обучения физико-математическим и естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе : сб. ст. VI Межрег. науч.-практ. конф. учителей [посвящ. 75-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского] (г. Пенза, 30–31 января 2015 г.) / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. М. А. Родионова. – Пенза : Издательство ПГУ, 2015. С. 13-17. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23520724_54664590.pdf (дата обращения: 22.01.2018).
24. Мезенцева В.Ю., Газейкина А.И. Диагностика сформированности познавательных универсальных учебных действий учащихся 7–9 классов // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий: межвуз. сб. науч. работ / Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 171-176. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28776191_37644021.pdf (дата обращения: 22.01.2018).
25. Перевощикова Е.Н. Специфика формирования универсальных учебных действий при обучении математике // Интеграция образования. 2015. № 2 (79). Том 19. С. 81-90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-pri-obuchenii-matematike-v-osnovnoy-shkole> (дата обращения: 22.01.2018).
26. Бережнева А.Н., Голиков А.И. Развитие познавательной самостоятельности учащихся при применении технологии проблемного обучения на уроках математики в средней школе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24669> (дата обращения: 16.01.2018).
27. Боженкова Л.И. Саморегуляция как основа организации самостоятельной деятельности учащихся в обучении математике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. Т. 7. № 1(22)

2017. № 2. С. 80-88. DOI: 10.18384/2310-7219-2017-2-80-88.

28. Половникова Н.А. Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. Казань, 1969. С.45-61.

Статья поступила в редакцию 05.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 371.315

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»:
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ**

© 2018

Полевая Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной работы
Ситникова Виктория Владимировна, кандидат социологических наук,
доцент кафедры социальной работы
Амурский государственный университет

(675027, Россия, Благовещенск, улица Институтская, 26/1, e-mail: vikatk@mail.ru)

Аннотация. Система современного образования функционирует на основе Федеральных государственных образовательных стандартов. Они задают основные целевые ориентиры в профессиональной подготовке и аккумулируют основные требования к образовательному процессу и организациям осуществляющим его. Стандарты последнего поколения ориентированы на практическую деятельность выпускника с учетом рекомендаций потенциальных работодателей. С этой целью в стандартах детально прописаны виды компетенций: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные, которые должны быть сформированы у выпускника. Несмотря на все вышперечисленное, модель формирования профессиональной компетентности, то есть процесс поэтапного освоения компетенций, включающий целенаправленную педагогическую работу по их усвоению и применению, практически не отражен в стандартах. Важно отметить, что к настоящему времени в современных науках накоплен определенный потенциал знаний, необходимых для постановки и решения проблемы формирования компетенций, закрепленных за определенными видами профессиональной деятельности. Все это позволяет разрабатывать и реализовать учебные планы направлений подготовки в соответствии с современными реалиями и требованиями рынка труда. В образовательном процессе вуза данному вопросу не уделяется достаточного внимания, поэтому алгоритм реализации модели формирования профессиональной компетентности разрабатывается применительно к конкретным направлениям подготовки и учебным планам. Для направления подготовки «Социальная работа» данный вопрос является важным в связи с тем, что эта профессия предъявляет требования не только к знаниям, умениям и навыкам специалиста но, и к его моральным, нравственным качествам, формирование которых необходимо предусматривать в образовательном процессе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, формирование профессиональной компетентности, сформированность профессиональной компетентности, профессиональная компетентность бакалавров, направление подготовки «Социальная работа», профессиональная подготовка, уровень сформированности профессиональной компетентности.

**PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS, STUDENTS
IN THE DIRECTION OF TRAINING «SOCIAL WORK»:
THE MODEL OF FORMATION**

© 2018

Polevaya Natalia Mihailovna, PhD in Pedagogical Sciences,
associate Professor of social work
Sitnikova Viktoria Vladimirovna, PhD in Sociological Sciences,
associate Professor of social work
Amur state University

(675027, Russia, Blagoveshensk, street Institutskaia, 26/1, e-mail: vikatk@mail.ru)

Abstract. The system of modern education operates on the basis of Federal state educational standards. They specify key targets in training and accumulate main requirements to the educational process and the organizations engaged in it. The standards of the latest generation are practice-oriented graduate with recommendations of potential employers. With this purpose, the standards detail the types of competences: General cultural, General professional, professional, which should be formed of a graduate. Despite all of the above, the model of formation of professional competence, that is, the process of gradual development of competences, including pedagogical focused work on their osvae the understanding and application practically is not reflected in the standards. It is important to note that to date, modern science has accumulated a certain amount of knowledge necessary for the formulation and solution of problems of formation of competences assigned to certain types of professional activities. All this allows to develop and implement curricula of directions of preparation in accordance with modern realities and requirements of the labour market. In the educational process of the University this issue is not given enough attention, so the algorithm of realization of model of formation of professional competence is developed in relation to specific areas of training and curriculum. For specialty "Social work" this issue is important due to the fact that this profession requires not only the knowledge, abilities and skills of the specialist but also to his moral qualities, the formation of which is necessary to provide in the educational process.

Keywords: professional competence, formation of professional competence, formation of professional competence, professional competence of bachelors direction of training "Social work", training, the level of formation of professional competence.

В настоящее время проблема формирования профессиональной компетентности бакалавров рассматривается как одна из стратегических, педагогических и методических задач высшей школы. Это обусловлено существующими противоречиями, которые возникают между: качеством подготовки бакалавров и требованиями работодателей, закрепленными в профессиональном стандарте [1]; применяемыми в вузах образовательными технологиями и запланированными результатами обучения, зафиксированными в ФГОС ВО [2] в виде перечня компетенций; необходимостью формирования профессиональной компетентности выпускников и неразрабо-

танностью технологии ее реализации в образовательном процессе. Указанные противоречия характерны для многих направлений профессиональной подготовки, в том числе и для 39.03.02 «Социальная работа». Наше мнение основывается на утверждениях авторов, работающих в данном направлении. В частности, В.Ю. Ярецкий утверждает следующее: «... эффективность и высокая производительность труда социального работника во многом зависит от наличия четко усвоенной им системы знаний, умений и навыков, сформированности профессиональной компетентности, которая выступает специфической способностью индивида, необходимой для

эффективного выполнения конкретных видов социальной работы. Она основывается на этических принципах, подразумевает постоянное профессиональное развитие и профессиональный рост» [3, 4].

Исходя из этого, под профессиональной компетентностью бакалавра по направлению «Социальная работа» понимают результат профессиональной подготовленности, который выражается в способности выпускника к осуществлению конкретных задач социальной работы. В связи с этим разработка алгоритма реализации модели формирования профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа», является научной задачей данной статьи.

Компетентностный подход в образовании рассматривается А.Г. Бермус [5], Н.Ш. Валеевой [6], Е.О. Лебедевым [7], А.А. Радугиным [8]. Формирование профессиональной компетентности в области социальной работы исследуют Н.Ф. Басов [9], Т.С. Базарова [10], М.А. Болдина [11], С.С. Лукашева [12], П.Д. Павленок [13], Т.И. Печенкина [14], И.В. Попова [15], М.В. Фирсов [16], В.Н. Фролов [17], Н.Б. Шмелева [18], В.Ю. Ярецкий [3]. Проблемы формирования этических компетенций в процессе профессиональной подготовки социальных работников раскрываются в работах Н.С. Башковой, Е.В. Даниелян [19], М.В. Станковой [20].

В данных работах анализируются понятия «профессиональная компетентность», «формирование профессиональной компетентности», «сформированность профессиональной компетентности», «профессиональная компетентность бакалавров». Однако, модель формирования профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» требует более детального изучения.

Данная статья имеет целью разработку модели формирования профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа».

Первостепенное значение в процессе профессиональной подготовки бакалавра социальной работы (в соответствии с наименованием должности) имеет формирование его профессиональной компетентности в процессе обучения.

В современной научной литературе понятие «компетентность» трактуют по-разному.

Так например, исследователи И.Г. Агапов и С.Е. Шишов под компетентностью понимают «... общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность». Ученый В.С. Безрукова определяет компетентность как «... овладение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения».

В своей статье Ж.В. Нурутдинова определяет профессиональную компетентность как «... владение профессиональной деятельностью в определенной области на достаточном профессиональном уровне, способность специалиста проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие, профессиональное общение и профессиональную ответственность за результаты своего труда» [12].

Профессиональная компетентность специалиста по социальной работе является результатом подготовки бакалавров по данному направлению. Она приобретает на основе освоения компетенций и занимает особое место среди качеств, которыми должен обладать специалист по социальной работе, а также имеет огромное значение в структуре его профессионализма.

Профессионализм в социальной работе – это высокий и устойчивый уровень знаний, умений и навыков,

обеспечивающих квалифицированное содействие людям в разрешении их трудных жизненных ситуаций, в результате чего достигается высокая результативность труда специалиста по социальной работе [17].

О профессионализме специалиста по социальной работе можно судить из того насколько он компетентен в осуществлении задач своей профессиональной деятельности (вне зависимости от области профессиональной деятельности). Таким образом, профессионализм можно определить через понятие профессиональная компетентность.

Нормами профессиональной компетентности в условиях вуза являются: федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, должностная инструкция и профессионаграмма социального работника. Поэтому достижения в профессиональной деятельности специалиста по социальной работе в значительной мере зависят от уровня сформированности профессиональной компетентности.

Исходя из этого, профессиональную компетентность бакалавра по направлению «Социальная работа» можно определить как профессиональную подготовленность и способность субъекта к выполнению конкретных видов профессиональной деятельности (социально-технологическая; организационно-управленческая; исследовательская; социально-технологическая; педагогическая) в различных сферах (сфера социальной защиты, здравоохранения, образования, культуры, медико-социальной экспертизы и пр.), являющаяся результатом профессионального образования. В связи с модернизацией образования особое значение придается формированию профессиональной компетентности бакалавра, обучающегося по направлению подготовки «Социальная работа» как управляемому процессу становления профессионализма [11].

С целью подтверждения необходимости изучения и разработки модели формирования профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся на направлении подготовки «Социальная работа», нами был проведен опрос преподавателей, привлеченных к учебному процессу кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет». Опрос проводился в форме анкетирования. В опросе приняли участие 37 преподавателей, из них: 27 – штатных преподавателей (в том числе, преподавателей с обеспечивающих кафедр), 10 – работников, привлеченных по договорам ГПХ для оказания образовательных услуг (в нашем случае это работники и работодатели профильных организаций: Министерства социальной защиты населения Амурской области, Управления социальной защиты населения города Благовещенск и Благовещенского района, Благовещенского комплексного центра социального обслуживания населения «Доброта», Благовещенского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Мечта»).

В ходе опроса использовалась анкета, содержащая три блока вопросов: I блок – наиболее важные компетенции в профессиональной деятельности в области социальной работы; II блок – необходимые показатели компетентности в профессиональной деятельности в области социальной работы; III блок – проблемы формирования необходимых компетенций для профессиональной деятельности в области социальной работы.

Анализ результат опроса по каждому из блоков вопросов анкеты показал следующее.

По первому блоку вопросов мнения штатных преподавателей из числа работников обеспечивающих кафедр, преподавателей, осуществляющих профильную подготовку и работников, привлеченных по договорам ГПХ для оказания образовательных услуг разошлись. Так, 81 % из числа работников обеспечивающих кафедр считают, что в процессе формирования профессиональной компетентности важным является овладение и общекультурными, и общепрофессиональными компетенциями (формирование которых происходит при

изучении таких дисциплин как «Современные информационные технологии в социальных науках», «Основы правовых знаний», «Основы экономических знаний», «Конфликтология», «Психология и педагогика» и т.д.). В свою очередь, 97 % преподавателей, осуществляющих профильную подготовку и работников, привлеченных по договорам ГПХ для оказания образовательных услуг, отметили, что наиболее важным в процессе формирования профессиональной компетентности в области социальной работы, является овладение профессиональными компетенциями.

По второму блоку вопросов мнения штатных преподавателей из числа работников обеспечивающих кафедр, преподавателей, осуществляющих профильную подготовку и работников, привлеченных по договорам ГПХ для оказания образовательных услуг также разнятся.

Около 79 % из числа работников обеспечивающих кафедр считают, что наиболее важными показателями компетентности в профессиональной деятельности в области социальной работы являются: владение навыками работы с компьютерами и ЭИОС; применение психолого-педагогических знаний для решения проблем, возникающих у клиентов социальных служб и учреждений; способность работать в коллективе, толерантно воспринимать различия характерные для определенных клиентских групп (социальных, этнических, конфессиональных, культурных); способность к коммуникации в различных формах для решения трудных жизненных ситуаций клиентов социальной работы и пр.

Наряду с этим, 83 % преподавателей, осуществляющих профильную подготовку и работников, привлеченных по договорам ГПХ для оказания образовательных услуг, отметили, что основными показателями компетентности в профессиональной деятельности в области социальной работы являются: способность к проведению оценки ситуаций и выявлению причин, которые ухудшают или могут ухудшить условия жизнедеятельности граждан; способность к применению технологий социальной работы и мер социальной защиты населения и пр.

По третьему блоку вопросов мнения респондентов не разошлись. Большинство (93 %) опрошенных считают, что среди основных проблем формирования необходимых компетенций для профессиональной деятельности в области социальной работы можно выделить следующее: 1 – слабая сформированность профессиональной ориентации на деятельность в области социальной работы, отсутствие профессионального отбора при поступлении, что затрудняет формирование устойчивой профессиональной мотивации; 2 – личностная пассивность, обусловленная демографическим кризисом и практически полным отсутствием конкуренции при поступлении и дальнейшем трудоустройстве; 3 – слабая проработка модели формирования профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа».

В связи с выделенными аспектами, характеризующими процесс формирования профессиональной компетентности, авторами предпринята попытка систематизации знаний и накопленного опыта с последующей разработкой модели формирования профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа».

Упорядочению процесса формирования профессиональной компетентности в данном случае способствует закрепление за каждой компетенцией конкретных дисциплин и практик, что позволяет выстроить их в учебном плане в следующем порядке: общекультурные компетенции – общепрофессиональные компетенции – профессиональные компетенции.

Такой подход позволяет в процессе формирования профессиональной компетентности продвигаться от общего к частному.

В размещенной ниже таблице приводится пример закрепления дисциплин за каждым видом компетенций.

Таблица 1 – Закрепление дисциплин за каждым видом компетенций по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа».

компетенции	Общекультурные компетенции	Общепрофессиональные компетенции	Профессиональные компетенции			
			социально-технологическая	организационно-управленческая	исследовательская	
дисциплины	История, Философия, Информативный язык, Информатика, Теория вероятностей и математическая статистика, Математика, Русский язык и речевая коммуникация, Антропология, Конфликтология и пр.	Введение в профессию, включая информационно-библиографическую культуру, Современные теории социального благополучия, Теория социальной работы, Создание и методика социально-педагогической работы, Международное гуманитарное право и пр.	Организация социальной работы с различными группами населения; Технологии социальной работы; Социальная реабилитация, Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг, Организация охраны материнства и детства, Геронтология и гендерные исследования в социальной работе	Управление в социальной работе, Организация системной социальной защиты населения, Социальное партнерство, Общественные организации и общественное движение, Основы связей с общественностью в социальных службах.	Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе, Методы исследования в социальной работе, Методы и подготовки выпускных квалификационных работ,	Технология разработки социальных программ, Технология разработки социальных проектов.
практика	– Учебная практика (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности); – Производственная практика (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности); – Преддипломная практика – Производственная практика (научно-исследовательская работа);					

При разработке модели формирования профессиональной компетентности с учетом закрепления дисциплин за каждым видом компетенций, необходимо принимать во внимание процесс профессионального становления специалиста по социальной работе в образовательном пространстве вуза. Данный процесс включает в себя ряд последовательных стадий, представленных на рисунке 1.

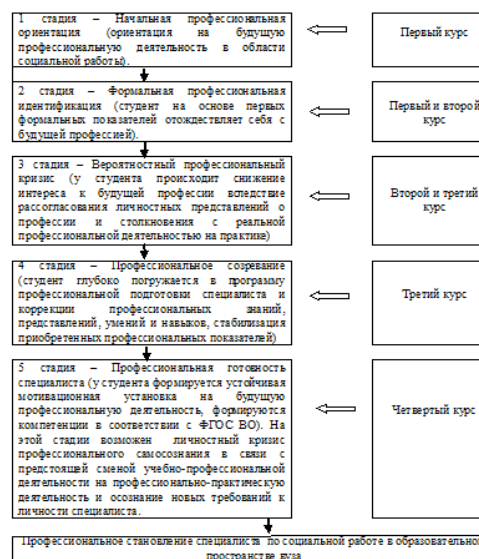


Рисунок 1 - Процесс профессионального становления специалиста по социальной работе в образовательном пространстве вуза

Принимая во внимание особенности протекания данного процесса профессионального становления, считаем целесообразным разработать алгоритм реализации модели формирования профессиональной компетентности специалиста по социальной работе в образовательном пространстве вуза.

Итак, рассматривая формирование профессиональной компетентности бакалавров социальной работы как процесс, можно выделить следующие этапы, представленные в таблице 2.

Таким образом, достижение студентом профессионально-творческого уровня сформированности профессиональной компетентности является важной задачей профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Социальная работа». Технологизация процесса формирования профессиональной компетентности позволяет повысить его эффективность и результативность.

Таблица 2 - Модель формирования профессиональной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Социальная работа»

Наименование и содержание этапа	Основные характеристики этапа	Уровень сформированности профессиональной компетентности	Критерии оценки сформированности профессиональной компетентности
I – Начальный (первый год обучения в вузе) закладывается фундамент профессии «Социальная работа», т.е. формируется профессиональная направленность, происходит восприятие и усвоение норм профессии	готовность к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе; добровольное отношение студента к освоению выбранной профессии; развитие профессионально значимых качеств личности; участие в социально-значимых мероприятиях	исходный уровень сформированности профессиональной компетентности	знание и понимание этнокультурной среды клиента; готовность к профессиональной деятельности в поликультурной среде; межпредметность знаний, умений и навыков, но в то же время ограниченность области их применения.
II – Базовый (второй и третий годы обучения в вузе) развивается самостоятельность, инициативность и творчество в учебно-профессиональной деятельности	осознание личной и общественной значимости профессии – социальная работа (принятие норм профессии); закрепление стереотипов профессиональной деятельности специалиста по социальной работе (низкий уровень заработной платы; низкая значимость выполняемых функций; работа исключительно с пожилыми людьми и пр.); формирование профессионально-жизненных планов; формирование социального опыта; организация социально-ориентированных мероприятий	инициальный уровень сформированности профессиональной компетентности	знания, умения и навыки усложняются, по сравнению с первым этапом, становится возможным применение их на практике; поиск новых методов и способов решения проблем; умение приспособить профессиональные действия к культурной среде клиента; применение накопленных ранее знаний, умений и навыков, а также полученного практического опыта для решения различных профессиональных задач.
III этап (четвертый год обучения) развивается творческие способности и креативность в решении профессиональных задач	рост профессионального самосознания; социально-преобразовательная направленность личности; раскрытие творческого потенциала, творческое отношение к профессионально-педагогическому развитию; разработка и реализация социальных проектов (как в учебной деятельности, так и при прохождении различных видов практик); проведение научных исследований (в рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ, в том числе по заказу работодателей); проектирование социальной среды.	профессионально-творческий уровень сформированности профессиональной компетентности	междисциплинарность знаний, умений и навыков, которые зависят от уровня развития профессионально-творческих способностей; возможность анализировать и синтезировать, способность сочетать, оперативно принимать решения в нестандартных ситуациях; гибкость, наличие организаторских и управленческих способностей.

Таким образом, достижение студентом профессионально-творческого уровня сформированности профессиональной компетентности является важной задачей профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Социальная работа». Технологизация процесса формирования профессиональной компетентности позволяет повысить его эффективность и результативность.

Алгоритм, представленный в нашей статье является в большей степени универсальным, позволяющим применять его в системе высшего образования в различных вузах, осуществляющий обучение по направлению подготовки «Социальная работа».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Профессиональный стандарт. Социальный работник. Утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 677н.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 января 2016 г. № 8.
3. Ярецкий В.Ю. Формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работы в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Ю. Ярецкий. – Москва, 2006. – 26 с.
4. Профессионально-этический кодекс социального работника России: принят Международной федерацией социальных работников 06.94 г. - М.: ИНФРА-М, 1998.
5. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
6. Валеева Н.Ш. Компетентностный подход к образованию специалистов социальной работы / Н. Ш. Валеева, Г. Б. Хасанова // Вестник КГТУ. – 2008. – № 5. – 2008. – С. 5–11.
7. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
8. Радугин А.А. Социокультурный вектор модер-

низации российского высшего образования: ценностные основы и методология реализации / А. А. Радугин // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2008. – № 6. – С. 45–55.

9. Социальная работа [Электронный ресурс]: учебное пособие для бакалавров/ Н.Ф. Басов [и др.].— Электрон. текстовые данные.— М.: Дашков и К, 2015.— 352 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10976>. — ЭБС «IPRbooks» .

10. Базарова Т.С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Т. С. Базарова. – Улан-Удэ, 2010. – 46 с.

11. Болдина М. А. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста социальной работы / М. А. Болдина // Проблемы формирования профессионализма специалистов социальной работы: межвуз. сб. науч. труд. (г. Екатеринбург, 2012 г.). – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2012. – С. 60–63.

12. Лукашева С.С. Процесс формирования профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей в вузах культуры // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S14. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76169.htm>.

13. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы. Избранные работы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Павленок П.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: Дашков и К, 2015.— 592 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/10986>. — ЭБС «IPRbooks».

14. Печенкина Т.И. Формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе // Ученые записки РГСУ. 2013. №2 (114). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-spetsialistapo-sotsialnoy-rabote>.

15. Попова И.В. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональной компетентности в условиях модернизации образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2009. №9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-v-usloviyah-modernizatsii-obrazovaniya>.

16. Фирсов М.В. Теория социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 432 с.

17. Фролов В.Н. Процесс формирования профессиональной компетентности бакалавров по направлению «социальная работа» [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 228-231. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4655/>.

18. Шмелева Н.Б. Введение в профессию «Социальная работа» [Электронный ресурс]: учебник/ Н.Б. Шмелева— Электрон. текстовые данные.— М.: Дашков и К, 2015.— 222 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/52245.html>.— ЭБС «IPRbooks».

19. Башкова Н.С., Даниелян Е.В. Этика социального работника: понятие, особенности, принципы // Новая наука: современное состояние и пути развития – Уфа, 2017. – № 1-2. – С. 61-66.

20. Станкова М.В. Проблема реализации этических ценностей в практике социальной работы Канады // ОНВ. 2009. №2 (76). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-realizatsii-eticheskikh-tsennostey-v-praktike-sotsialnoy-raboty-kanady>.

Статья поступила в редакцию 06.01.2018
Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 37: 167.7

ПРОБЛЕМЫ «УСТРАНЕНИЯ РАЗРЫВОВ» В ФИЛОСОФИИ И ИССЛЕДОВАНИЯХ
(Часть 1. Некоторые наблюдения, полученные за 60 лет исследований в области образования)

© 2018

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Университет Эдинбурга

(EH8 9YL, Шотландия, Эдинбург, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

Перевод с английского: О.Н. Ярыгин, К.Р. Гордон

Аннотация. В этом эссе я показываю, что основные проблемы, с которыми сталкивается образовательная система (требующие устранения многочисленных разрывов, обнаруженных критическим анализом), возникают из-за причин, скрывающихся далеко от симптомов. Основными недостатками системы являются ее неспособность удовлетворить и преодолеть разнообразие не в смысле этнического или культурного разнообразия, а в связи с необычным разнообразием индивидуальных талантов, интересов и компетентностей (скрытых или проявленных) присущих природе человека. Обращение к этой проблеме потребовало бы создания всеохватывающей атмосферы нововведений. Это, в свою очередь, потребует развития децентрализованной системы управления, которая будет экспериментировать, внедрять инновации и учиться без централизованных директив. К нашему удивлению, возможно более важно, что для этого нужно осознать и найти способы вмешательства в сеть социальных сил, которым с незапамятных времен удавалось подменить процессы органической эволюции Земли разрушительными иерархическими механизмами. В текущем контексте именно они заставляют тех, кто вовлечен в «Образовательную» Систему, способствовать закреплению и легитимизации иерархических механизмов в обществе и организациях. Выполнение этой социологической роли подрывает воспитание разнообразных талантов, которыми обладают ученики, талантов, которые не только способствуют эффективному функционированию нынешних организаций, но и, что более принципиально, являются необходимыми для развития более устойчивых социальных и жизненных механизмов и, следовательно, необходимыми для выживания нашего вида. Продвижение вперед состоит не только в прояснении способов мыслить о компетентности, её воспитании и оценивании, несмотря на важность этих вещей, но в концептуализации, графическом отображении и поиске путей использования социальных сил, которые крепко держат будущее человечества и планеты в своей сети. С психологической точки зрения, это требует вывернуть психологию наизнанку, в том же смысле, в каком Ньютон вывернул наизнанку физику, де-анимировав объяснение движения физических объектов. Во многом это эссе является кратким пересказом и обновлением моей книги *Education, Values and Society* (1977) («Образование, ценности и общество») и *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem is to come to Terms with Values* (1994) («Управленческое образование для эффективного школьного обучения: самая важная проблема заключается в том, чтобы прийти к «работе с ценностями»). Автор глубоко признателен Стиву Хьюзу за комментарии к проекту этой статьи.

Ключевые слова: проблемы системы образования, правительство, разрывы, эффективное школьное образование, компетентность, раннее вмешательство, деструктивное обучение, учителя и родители, занятость, образовательные исследования, прогрессивные матрицы Равена, оценивание компетентности, произвольные метрики, неэтичное оценивание.

PROBLEMS WITH “CLOSING THE GAP” PHILOSOPHY AND RESEARCH
(Part I. Some Observations Derived from 60 Years in Educational Research)

© 2018

Raven John, B.Sc., Dip. Soc. Psychology, Ph.D., Hon. Distinguished Prof.
University of Edinburgh

(EH8 9YL, Scotland, Edinburgh, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

Translation by O. Yarygin, K. Gordon

Abstract. In this essay author shows that the main problems faced by the educational system (that is to say, closing the multiple gaps which critical scrutiny reveals) arise from causes that are far removed from the symptoms. The main faults of the system inhere in its inability to cater for, and cope with, diversity, not in the sense of ethnic or cultural diversity, but in relation to the extraordinary diversity of individual talents, interests, and competencies (latent or expressed) inherent in human nature. Addressing this problem would involve the creation of a pervasive climate of innovation. This in turn requires the evolution of a decentralised governance system which would experiment, innovate, and learn without central direction. Perhaps more importantly, and much to our surprise, it would also involve developing an understanding of, and finding ways to intervene in, the network of social forces which have, since time immemorial, succeeded in replacing Gaian organic evolutionary processes by destructive hierarchical arrangements. In the current context, it is these which compel those involved in the “educational” system to contribute to the cementation and legitimisation of hierarchical arrangements in society and organisations. Fulfilling this sociological role undermines nurturance of the diverse talents pupils possess – talents which not only contribute to the effective functioning of current organisations but which, more fundamentally, are urgently needed to evolve more sustainable social and living arrangements and thus the survival of our species. The way forward therefore lies, not only in clarifying ways of thinking about, nurturing, and assessing competence, important though these things are, but, above all, in conceptualising, mapping, and finding ways of harnessing, the social forces that have the future of mankind and the planet in their grip. From a psychological point of view, this involves turning psychology inside out – in the sense in which Newton turned physics inside out by de-animating explanations of the movements of physical objects. In many ways, this essay is a summary and update of the books *Education, Values and Society* (1977) and *Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem is to come to Terms with Values* (1994). The author is deeply indebted to Steve Hughes for comments on a draft of this essay.

Keywords: Problems of the educational system, government, gaps, effective schooling, competence, early intervention, destructive schooling, teachers and parents, employment, educational studies, Raven’s Progressive Matrixes, competence assessment, arbitrary metrics, unethical assessment.

Введение

Большинство читателей этой статьи получают большую часть того, что им нужно знать, читая основной текст, без обращения к Приложениям или Сноскам. Однако дальнейшее понимание будет получено от чте-

ния Приложений. Тем не менее, ожидается, что многим читателям будет трудно извлечь из статьи то, что им хотелось бы, потому что основные подходы, с позиций которых обсуждаются проблемы, не будут им знакомы. Для начала я выскажу сомнение в предположе-

нии, что основная функция образовательной системы как она есть состоит в том, чтобы давать образование. Скорее всего, как утверждает ряд авторов, начиная с Кристофера Дженкса (Jencks) [1] и Бэзила Бернштейна (Basil Bernstein [2], она состоит как в реализации процесса распределения привилегий, так и в легализации этого распределения. Подвигнутый работой Мюррея Букчина (M. Bookchin) [3] я разберу этот процесс более полно, покажу, как это работает, и в конечном итоге подтвержу, что если мы не будем графически отображать, измерять и задействовать включенные социальные силы, то останется мало надежды на введение истинной образовательной системы, не говоря уже о смягчении любых лишений и дискриминации столь многих людей так обеспокоенных судьбой общества и образования.

Короче говоря, если они хотят извлечь всё, что можно из этой статьи, видимо читателям необходимо на время откататься от своего неверия.

Предпосылки

Я начинаю с того, что может показаться маловероятным. Много лет назад стандартизировали Стандартные Прогрессивные Матрицы для Великобритании. [Тесты Прогрессивные Матрицы Равена широко используются для измерения одного компонента спирменовского фактора *g*, а именно *эдуктивной способности* - способности выскидывать смысл в путанице]. Мы обратились за помощью к Управлению переписи населения и обследований (Office of Population Censuses and Surveys - OPCS) чтобы выбрать «срез» областей, которые могли бы служить типичным примером всех социально-экономических групп в Великобритании. Оказалось, что OPCS провела кластерный анализ для определения «типов» области, которую необходимо выбрать. Потом оказалось, что на каком бы уровне кластеризации мы ни остановили нашу программу расчета, получался округ Монклендс (Monklands) в Шотландии (небольшой район вблизи Глазго). Он не походил ни на один район в Великобритании или в Европе. Наиболее заметными были уровни социально-экономической депривации (лишений). [Кажется, что социально-экономическая ситуация мало изменилась сегодня. В недавней лекции Стюарт Уолтон заметил, что «... десятимильная зона трассы M8 от Эдинбурга до Глазго проходит через наиболее обездоленные районы Европы».] Не удивительно, что, когда мы получили результаты наших испытаний [4], в Монклендсе оценки тестирования были ниже, чем в других районах.

Итак, если бы мы собирались это сделать, то как бы можно было исправить ситуацию в Монклендсе?

Для начала можно было бы приступить к изучению сети взаимодействующих социальных процессов, которые способствовали созданию и закреплению этой печальной ситуации. Можно было бы изучить рекурсивные процессы, которые способствуют миграции в район и из него. Но (и это может показаться странным поворотом в данном пункте) совершенно неожиданно мы обнаружили вывод шотландского правительства о том, что наиболее неотложной и важной задачей является поручить «назначенному представителю» от правительства, вооруженному двумя 16-страничными анкетами с клетками для выбора многократно посещать дома каждого «ребенка» в возрасте до 22 лет, чтобы убедиться, что родители занимаются с детьми воспитательной работой, которая, как было доказано, способствует «когнитивному развитию» и «благополучию». (Критика исследования, на котором основано это утверждение, представлена в Приложении В.)

Закон «Дети и молодежь» (Шотландия)

Прочитав законпроект Шотландского правительства «Дети и молодежь» (Шотландия): «Как указано в правительственной экономической стратегии, два ключевых элемента в обеспечении **экономически успешной Шотландии** - это навыки обучения и благополучия, а также справедливость. Первая Стратегия навыков Шотландии «Навыки для Шотландии», подчеркивает, что первые годы

жизни ребенка ложатся в основу навыков к обучению, жизни и работы и имеют большое значение для более широкого круга результатов, включая занятость. Нобелевский лауреат-экономист Джеймс Хекман (James Heckman) изложил экономическое обоснование, в котором показано, что **скорость экономической отдачи инвестиций на ранних годах значительно выше, чем на любом другом этапе работы системы обучения**. «Недавний обзор ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) качества и равенства школьного образования подчеркивает огромное влияние социальных условий на образование в Шотландии. Другие исследования в Великобритании подчеркивают, что домашняя обучающая среда в первые годы является самым большим фактором воспитания устремлений и достижений к возрасту 10 лет, даже большим, чем эффект дошкольной подготовки и начальной школы. «Групповое исследование тысячелетия» свидетельствуют о значительном неравенстве в развитии в возрасте 3 лет, которое может повлиять на всю человеческую жизнь. [«Групповое исследование тысячелетия» (MCS) представляет собой лонгитюдное (длительное) исследование, проведенное Центром лонгитюдных исследований (CLS) в Лондонском университете, последующей жизни выбранных 18 188 детей, родившихся в Великобритании в 2000-2001 годах. - прим. перев.] Поэтому поддержка родителей в обеспечении стимулирующей и поддерживающей домашней обстановки, особенно в первые годы, в сочетании с высококачественным дошкольным и школьным образованием, является ключевым элементом в обеспечении солидарности и сплоченности, а также повышения заинтересованности работников и производительности труда в шотландской экономике». Эти наблюдения побудили шотландское правительство ввести должность «назначенного представителя», чтобы вмешиваться в дела каждого дома, в котором есть дети в возрасте до 22 лет. Опираясь на положение о том, что каждая семья является «первой точкой контакта» с множеством агентств по «заботе», номинально способных «помогать» семьям и детям, законопроект фактически предусматривает, что государство назначает единого государственного служащего «для обеспечения благополучия» каждого «ребенка» до 18 лет. Этот человек будет иметь доступ ко всем документам семьи, касающимся здоровья, правонарушений и образования. Он должен будет посещать семью, чтобы проводить полтора-часовые оценочные опросы 11 раз, 8 из них в первый год ребенка и еще 3 - между 13 месяцами и 5 годами. В ходе этих визитов он будет контролировать, не только здоровье и развитие, но также ряд аспектов родительских взглядов и семейной жизни, включая финансы и психическое здоровье.

Для оценивания используются два 16-страничных вопросника, напечатанных мелким шрифтом (один касался ребенка, другой - родителей). Подбор и формулировка вопросов пронизаны образом мышления, предубеждениями и ценностями «среднего класса», воплощают неоспоримое одобрение сомнительных выгод для всех детей от так называемой «образовательной» системы и принятие обманывающих популистских интерпретаций (фактически неполных и совершенно неверных) исследования «важности первых трех лет» с точки зрения «когнитивного развития» (оцениваемого по результату теста на академические достижения).

В соответствии с законодательством (которое, возможно, было несколько изменено в результате судопроизводства), «назначенный представитель» имеет право инициировать процедуры принуждения родителей посещать родительские «образовательные» курсы и, в крайнем случае, забирать детей у родителей, а родителей отправлять в тюрьму за несоблюдение руководящих принципов, предписанные государством.

(В качестве примера иллюстрирующего то, что мы здесь делаем, можно упомянуть, что вопросник для подростков требует, чтобы «назначенный представитель» оценивал, имеет ли молодой человек, наряду с позитивным отношением к школе, «надлежащее отношение к своей сексуальности» ... Мы содрогаемся от мысли, что произойдет, если «назначенный представитель», незнакомый с диапазоном сексуального поведения человека, выявленного Кинси и соавторами [5,6], определит молодого человека как не имеющего соответствующего отношения ни к одной из этих градаций.)

Вместо этого мы подумали, что, по крайней мере, один разумный вывод состоит в том, что источником проблемы являются не обедневшие матери, оказавшиеся в карательных, унижительных и разрушительных системах «пособий» или их дети, а недостаток компетентности и ценностей у лидеров и государственных служащих, которые стремятся управлять экономикой в общественных интересах. Недеспособности системы этих «льгот» посвящены фильм «I Daniel Blake» и работа Вебстера [7]. Особо следует отметить неспособность этой системы принимать во внимание или рассматри-

вать сети взаимодействующих социальных процессов, которые порождали и закрепляли ситуацию.

Чего же такого не хватало в предыстории (и, особенно, их образовательной предыстории) государственных служащих, из-за чего они либо неспособны, либо не желают принимать такой тип мышления?

В этом контексте мы можем задать вопросом, следует ли реализовать в школах нынешнюю программу «Современные исследования» [«Современные исследования» - это уникальный предмет школьной учебной программы Шотландии. Основное внимание в «Современных исследованиях» уделяется тому, чтобы развить знания и понимание учащимися современных политических и социальных проблем в местном, шотландском, британском и международном контексте], которая, при всех ее непроверенных предположениях, фактически помогла бы этим руководителям государственного сектора развить компетентности и понимание, требующиеся им, если уж они действительно играют надлежащую роль в исправлении ситуации в округе Монклендс.

Курс «Современные исследования»

Хотя это и будет отступлением, можно также задать вопрос, поможет ли изучение шотландского курса «Современные исследования» государственным служащим и гражданам того района, который когда-то был Монклендсом, развивать компетентности и понимание, необходимые для отмены того, что представляется институционализированной атмосферой враждебности и преследования слабых, которая стала распространяться в нашем обществе ... я имею в виду повсеместную атмосферу враждебности по отношению к детям, которые «не успевают» в школах, бедствующим родителям, неработоспособной «системе здравоохранения», «мигрантам», просителям убежища, психически больным, получателям «пособий» и тем, кто были судимы за незначительное правонарушение (например, 1 млн. курильщиков марихуаны (проф. Д. Натт (D. Nutt) <https://www.youtube.com/watch?v=MRLXt1olsqI&t=2741s>).

(Известно, что «судимость» следует за человеком повсюду в жизни, запрещая многие значимые виды занятости и, таким образом, способствует безработице, поиску «льгот» и нищете. По этому вопросу стоит еще раз посмотреть на исследование Вебстера [7], в котором документально подтверждено нарастающее распространение нищеты среди тех, кто ищет «пособия». Возможно, более уместным для нашего обсуждения способов «устранения разрыва» является рассмотрение вопроса о том, как Шотландский закон «Дети и молодежь» определяет «неуспевающих учеников», «школьных отказников» и их родителей и подвергает их принудительному и карательному перевоспитанию и «корректирующим» курсам, которые противоречат их ценностям, истощают их энергию, вторгаются в их «досуг» и растрачивают их финансы.)

Хотя это может показаться отступлением, я бы рекомендовал читателю при рассмотрении этого вопроса, обратить внимание на тот факт, что обследование учеников, преодолевших 95 лет, которые проходили «интеллектуальные» тесты, проводимые для всех 11-летних в школах Шотландии (в том числе в Монклендсе) 70-90 лет назад (см. работы Макферсон [8], Хоуп [9], Дири и др. [10, 11]) показывает, что две трети социальной мобильности как вверх, так и вниз, в Шотландии статистически объясняется уровнем «когнитивной способности», показанным в 11 лет. Подумайте об этом. О чем говорит нам обширная нисходящая мобильность среди тех, кто начинает с базы высокого уровня (на котором от них ожидают превосходство), а также о типе образования, наилучшим образом способствующего расслоению учеников? И что говорят факты, состоящие в том, что уровень неравенства между братьями составляет 83% от общего неравенства в целом, и что разница в показателях «IQ» между детьми из одной и той же семьи составляет около 80% общей дисперсии «IQ» для всего населения, о тех, кто верит, что «домашние условия - это все», и что мы можем «устранить разрыв» в образовательных «достижениях», обогатив домашние условия в ранние годы школьного обучения? Что говорят эти вещи о людях, верящих, что если мы все получим более широкое образование, то мы все получим работу? (Я рассмотрю этот пункт позже. Здесь достаточно отметить, что

наблюдаемая корреляция между уровнем образования и успешным трудоустройством не означает, что «если мы все получим более широкое образование, то мы все получим работу». Если, как в рассматриваемом случае, мы имеем дело с нормативной системой, требующей, чтобы все оставались в так называемой «образовательной» системе дольше, просто означает, что каждый «должен бежать всё быстрее, чтобы оставаться на том же месте».)

На самом деле мы находимся лишь подступах к более долгому обсуждению необходимости всерьез принимать разнообразия. Потому что, как показали мы с Коном [12, 13], имеется огромное различие в ценностях детей из одних и тех же семей (а также между разными социально-экономическими группами) и, как и в случае IQ, эта вариация между учениками соответствует вариации ценностей социально-экономических групп, в которые они позже войдут (что фактически предсказывает это вхождение, когда они еще учатся в школе [13]).

Отметим, во-первых, что попутно эти различия в ценности между родителями и некоторыми из их детей (еще один «разрыв») могут вызвать серьезные конфликты и спровоцировать вмешательство социальных работников, которые могут в конечном итоге забрать детей у родителей, а также подвергнуть и детей, и их родителей (принудительной) реабилитации и воспитательным программам. А во-вторых, многие ученики хотят выполнять ручную и другую работу «низкого статуса». Это показывает ложность предположения, которое, по-видимому, лежит в основе заявлений большинства из тех, кто опирается на образовательные материалы (в основном это те, кто любили школу и связывают свою работу с успешной учебной), а именно, что каждый хочет, или должен хотеть получить высоко статусные рабочие места и, следовательно, мотивирован на получение требующихся для этого «академических» квалификаций.

И поэтому оказывается, что реальный вопрос, стоящий за всем этим, заключается не в том, как повысить показатели «менее способных» учеников в тестах, используемых в школах, (которые, как мы увидим позже, не обладают ни конструктивной, ни предсказательной валидностью), а в том, *как школы справляются с огромным различием в способностях и ценностях, существующим среди родителей, между родителями и детьми и среди детей?*

На самом деле то, что мы видели до сих пор, является лишь верхушкой айсберга. Это связано с тем, что, находясь в соответствующей развивающей среде (которую родители и работодатели обеспечивают гораздо лучше, чем школы), учащиеся могут развивать широкий спектр талантов высокого уровня [14, 15, 16, 17, 18] и обществу нужны эти таланты [19, 20].

Природа развивающей среды

Понимание природы развивающей среды жизненно важно для развития образования. Но было бы слишком большим отступлением начать эту дискуссию здесь. Поэтому я посвящаю этой теме большой раздел Приложения А. Здесь, достаточно заметить, что ключевыми чертами развивающей среды являются стремление части родителей, учителей или менеджеров, заинтересованных в распознавании и воспитании разнообразных талантов своих детей или подчиненных, а не в выполнении иерархических процедур отбора, стимулирующих обучаемых внешним воздействием, и не в научении предписанным правилам. В развивающих средах людям предлагается делать то, что им нравится, и что они умеют делать хорошо ... что бы то ни было ... включая вещи, которые часто считаются антиобщественными ... и, делая это, развивают важные компоненты компетентности, такие как способность находить нужную информацию, способность учиться на последствиях своих действий, склонность к упорству и работе в сотрудничестве с другими.

Как школы воспитывают это многообразие талантов и способностей и что мешает им делать это?

Проблема была отмечена Спирменом более века назад. Он утверждал, что ни тесты «достижения», из корреляций с которыми возник его «g-фактор», ни измерения самого g, не проводились в школах, потому что они мешали родителям, учителям, политикам и

учащимся сосредоточиться на самом образовании, которое подразумевает «вытягивание» (воспитание) разнообразных талантов, которые дети могут развивать (на что указывает латинский корень слова “educere”, и с чем согласны большинство родителей, учителей и учащихся). [Действительно такой взгляд одобрен подавляющим большинством родителей, учителей и работодателей, как показано в работах [21-28]].

Почему произошло прямо противоположное?

Во-первых, как заметил Ч. Спирмен, эти разнообразные таланты «не могут быть идентифицированы с использованием любой ныне применяемой психометрической процедуры». Точнее говоря, эти таланты не могут быть идентифицированы без некоторой согласованной классификационной структуры представления о них, и смены общего подхода к тому, как мы устанавливаем «их измерение». Проблема измерения может быть проиллюстрирована рассмотрением того, как мы пытаемся измерять такие качества, как креативность, настойчивость и даже само мышление. Все эти явления представляют собой сложную деятельность, требующую умений и усилий, которая будет развиваться и проявляться только в подходящей среде и только в отношении действий, на выполнение которых индивидуум сильно мотивирован - будь то изобретение и создание нового продукта, раскрепощение людей, создание политического хаоса или контроль над организацией. Поэтому необходима двухэтапная процедура измерения. На первом следует выяснить, на что человек сильно мотивирован (возможности многообразны). И потом, и только потом, выяснять, демонстрирует ли индивидуум по отношению этой деятельности такие черты как уверенность в себе, креативность, настойчивость, способность добиться помощи других, и способность думать. Такой подход к компетентности, талантам и способностям формализован в Приложении А.

Заметим на полях: если мы возвращаемся к тесту «Прогрессивные матрицы Равена» упомянутому выше, который часто мыслится как мера «способности мыслить», то мы следуем за Ч. Спирменом, утверждавшим, что «вопрос не в том, как хорошо они могут мыслить?», но в том «о чем они склонны мыслить?» Так, нейропсихолог Р. Сперри отметил, что черта, измеряемая Прогрессивными матрицами - это не обобщенная «способность мыслить», а мотивационная предрасположенность «думать» об определенных вещах, которые считаются важными в нашем обществе [29]. Действительно, «мышление» в процессе управления компанией, возможно, не то же самое, что мышление при работе с бревном или при создании ранее невиданной скульптуры.

Тот же вопрос можно отнести к инициативе, настойчивости и т. д.

В отношении какой деятельности данный человек уверен в себе, креативен, настойчив и вдумчив?

Это не общие предрасположенности индивида, а характеристики, проявляемые только тогда, когда он выполняет действия, в результатах которых заинтересован. Но остается важный вопрос: если дома, в школе или на рабочем месте мы создаем развивающую среду (см. врезку «Природа развивающей среды» и Приложение А), в которой кто-то может развить компоненты компетентности, требующиеся для креативности в некоторой деятельности, в которой он заинтересован в данный момент, смогут ли они перенести эти компоненты компетентности на выполнение некоторой другой деятельности? В Приложении А мы вернемся к вопросу о том, как операционализировать измерительную модель. Другая причина, по которой мы не продвинулись по направлению к системе образования, воспитывающей многообразие доступных талантов, заключается в том, что, как мы видели, «интеллект» (или, более конкретно g-фактор) играет жизненно важную роль в легитимизации и увековечении (деструктивного) иерархического общества, в котором мы живем в результате существования огром-

ного давление на школы, заставляющего их сосредоточиться на воспроизводстве, узаконивании и укреплении такого порядка.

Деструктивность

Как будет показано ниже, большая часть работы в современном обществе бессмысленна, так как она связана с производством и распределением продуктов (нездоровая пища, нездоровая одежда) и услуг (фиктивное «образование» и здравоохранение, неэффективная безопасность), которые мало способствуют улучшению качества жизни. К сожалению, работа не просто бессмысленна: она аморальна и глубоко разрушительна. Добыча материалов, необходимых для производства, само производство, распределение и размещение используемых товаров способствует разрушению почвы, морей и атмосферы с экспоненциально возрастающей скоростью. А договоренности о жизни и работе тех, кто участвует в их производстве, особенно когда речь идет о людях в «третьем мире», глубоко деструктивны по отношению к их здоровью и благополучию. С другой стороны, эта работа часто создает возможности быть креативным, использовать власть, участвовать в обсуждениях и т. д.

Воспроизведение других талантов невидимо играет жизненно важную роль в этом процессе. Этот тезис развит более подробно в книге, озаглавленной «Интеллект, Конструируемая невидимость и Разрушение жизни на Земле» (*Intelligence, Engineered Invisibility and Destruction of Life on Earth* [30]). Робинсон (Robinson) [18], Салберг (Sahlberg) [31], а также Мортимор и Уитти (Mortimore & Whitty) [32] заметили, что мифология либерализма (так называемый «неолиберализм») с его акцентом на индивидуальный выбор через рыночные процессы, когда он сочетается с централизованно командным (показывающим истинное лицо «неолиберализма») ограничением «разнообразия», предлагаемого школами, до однофакторных «стандартов» (иллюстрируемых таблицами школьных лиг), которые были еще больше подкреплены регламентированием (то есть депрофессионализацией) обучения и учебных программ, установлением узко определенных целей, и вышестоящими инспекциями, ориентированными на эти цели, всё это имело эффект абсолютно противоположный тому, что «предполагалось» ... или, по крайней мере, провозглашалось.

Проект Совета школ и правительство

В дополнение к многочисленным индивидуальным проектам (например, Адамс (Adams, 1981) [33]; Бёрджес и Адамс (Burgess & Adams, 1986) [34,35]; Берлак (Berlak, 1992) [36]; Докрелл (Dockrell, 1988) [37]) были предприняты крупные попытки правительства расширить базу образовательного оценивания. Они включали 20-летнюю работу экзаменационного комитета Совета школ, в результате чего был опубликован отчет Дж. Ваделла (J. Waddell, 1978) [38] и параллельное ирландское исследование Переходного сертификационного экзамена (Andrews, 1974) [39]. Индивидуальные пилотные исследования, проведенные в рамках этих проектов, утонули бесследно, в то время как последствия отчетов были нейтрализованы «невидимым» вмешательством правительства. Наиболее экстраординарным было то, каким образом рекомендации Совета школ были извращены анонимной вставкой в рекомендации единственного предложения после того, как документ был подписан Советом. В то время как Совет утверждал, что ученики обладают широким спектром способностей и талантов, которые могли бы развиваться в школах, и что обществу нужны эти таланты, и для этого требуется экзаменационная система, обеспечивающая широкий спектр уровней, методов и способов оценки, эффект этого был полностью нейтрализован анонимной вставкой: «Результаты экзамена будут выражены по единой шкале из семи пунктов в предметной области». Это, конечно же, заставило систему вернуться к однофакторному иерархическому мышлению. Более полную информацию об этом процессе см. в главе 7 в работе [22].]

Сами школы и ученики внутри них становятся все более иерархически организованными и разделенными. В данном контексте, в работе Ау (Au) [40] применен анализ Бернштейна для исследования роли, которую этот процесс играет в поддержании общественного строя.

Воспитание и выявление разнообразия талантов учащихся

Чтобы перейти к обсуждению путей устранения разрыва между поддерживаемыми образовательными целями и тем, что происходит в школах, позвольте мне начать с примера того, что можно сделать. Это вытекает из

проведенного несколько лет назад исследования класса (фактически, было исследовано более одного класса, и данная картина представлена для примера) смешанного возраста (8-11 лет), смешанных способностей [14] (более полное описание см. работы Дж. Равена (Raven) 1994 и 2012 гг. [22, 41]).

Ученики занимались внеклассным образовательным проектом, ориентированным на экологию. В период нашего изучения класса, их проект состоял в том, чтобы сделать что-то с загрязнением местной реки. Некоторые взяли на себя роль ученых и пытались измерить уровни загрязнения. В этом процессе у них развивались компетентности ученого вместо узнавания крошечных фрагментов весьма устаревших «научных» знаний. Другие исходили из того, что о загрязнении реки всем известно, и проблема в том, чтобы сделать что-то реальное. Они настаивали на создании плакатов с изображением погибших рыб и растений, чтобы пробудить эмоции и действия окружающих, а это отличается от компетентностей, традиционно формируемых на занятиях «по искусству». Третьи приступили к составлению подписей для плакатов, при этом стараясь подписать так, чтобы вызвать эмоции, порождающие действия, а не для того, чтобы получить одобрение учителя или соблюдения установленных критериев «хорошего письма». Четвертые стремились околдовать путями привлечь политиков для давления на чиновников, следящих за местными экологическими стандартами. Пятые специализировались на сглаживании конфликтов, возникавших между учениками научного типа и учениками-художниками. И так далее.

Здесь мы имеем развитие широкого спектра высокоуровневых компетентностей, «существование» каждой из которых зависит от соприкосновения мотивов каждого человека и создания ситуаций, в которых они могли бы развивать и демонстрировать свои своеобразные таланты и образцы компетентности.

Компетентность

Я использую слово «компетентности» для обозначения эмоциональной предрасположенности заниматься довольно специфической, но сложной деятельностью, имеющей когнитивные, аффективные и волевые компоненты, при этом эффективно действуя в различных ситуациях. Таким образом, компетентности включают гораздо больше, чем когнитивные знания и ментальные или сенсорно-двигательные навыки. Даже требуемое «знание» в значительной степени является неявным, состоящим из знаний (зачастую способов делать что-либо), хранящихся «в сердцах и руках» людей, а не в их головах. Такое знание включает в себя эмоционально обоснованные предрасположенности реагировать на невербальные обратные связи от моторных и других действий и от невербальных коммуникаций с другими людьми. Решающим является то, что компоненты этой обратной связи подсознательно выбраны и интенсивно используются, чтобы произвести эффективное психическое или физическое действие.

Но это еще не все. Вне взаимодействия с другими участниками решения взаимосвязанных задач ученики не могли бы развивать указанные компетентности. Действительно, многие из этих талантов могут существовать только в данном контексте. Вне этой связи нельзя было бы сказать, что участники проекта обладали ими. Это были эмерджентные компетентности.

Кроме того, класс в целом проявил эмерджентное свойство, которое можно было бы охарактеризовать как «коллективный разум» или «атмосфера инициативы». Обратите внимание, что эта эмерджентная компетентность группы, группы как целого, не локализовалась в чьей-то голове. На самом деле она не «расположена» ни в каком месте. Это свойство системы. (Понятие о том, что система может иметь собственные эмерджентные свойства, не присущие ни одному из индивидуумов внутри нее, и что группа, как целое, имеет результаты, к которым никто из них не стремился, станет постоянно возникающей темой в этом эссе. Таким образом, как мы увидим, система может не только вызывать действия, которые противоречат выбранным целям тех, кто вхо-

дит в нее, но даже «чувствовать» такую угрозу и противодействовать этой угрозе, функционируя так, чтобы выполнять предписанные, а не неожиданные скрытые функции.)

Тем не менее, это было настоящее эмерджентное свойство так же, как свойство сульфата меди является эмерджентным свойством, не присущим ни меди, ни сере, ни кислороду. Но все же эта компетентность группы была порождена и взаимно активизирована возникающими индивидуальными компетентностями учащихся группы. Отметим также, что сама система как целое была в состоянии обучаться точно так же, как обучается отдельный человек и другие органические системы.

Так что же из многокомпонентной компетентности учителя оркестровало этот экстраординарный процесс развития?

(В наших работах (Raven, 1980 и 2012) [41, 42] описаны действия многих родителей по повышению компетентности своих детей, а в работе Клемпа (Klemp), Мангера (Munger) и Спенсера (Spencer) (1977) [43] описано то, как некоторые офицеры управляют развитием индивидуальной и групповой компетентности в военно-морском флоте США. Отчеты Робинсона (2015) [18] о преобразованиях, сделанных некоторыми учителями в ряде школ, также отражают этот процесс.)

Если описанный здесь образовательный процесс в значительной степени имеет место в окружающей среде за пределами школы, то также реализуются важнейшие компоненты компетентности преподавателей.

Учительница провела много времени с родителями детей, чтобы узаконить образовательный процесс, который она осуществляла. Она проводила время со школьными администраторами и руководителями средних школ, подрывая их веру в традиционные тесты как меры способности к чтению или математических способностей ... и уверяя их, что будущее этих детей в их школах и самих школ не подвергается риску в результате деятельности, в которой они участвовали.

Многообразие талантов и «мастера изменений»

Здесь рассматриваются те же самые процессы, которые кратко описываются в рассказах о том, как несколько преданных делу и творческих учителей смогли трансформировать работу некоторых школ в трудах Робинсона и Ароники (2015 г.) [18], в моих с коллегами исследованиях, проведенных в домах учеников [42], как в средних, так и в начальных школах (неопубликованные наблюдения), в исследованиях О'Рилли (O'Reilly) [45], Стефенсоном (Stephenson) [46], Винтером (Winter) [47] в колледжах и Клемпом (Klemp) [43] на рабочих местах, а также, в более общем плане, в работе Розабет Кантер [48], изучавшего «мастеров изменения». Попутно мы можем отметить, что, хотя Робинсон фокусируется на том, как творческие и настоящие учителя, которых он описывает, смогли создать среду, в которой были воспитаны множественные, высокоуровневые таланты, он не обращает внимания на компетентности, которыми обладали сами эти выдающиеся «мастера изменения». (Фактически, он мало проясняет созданные ими компоненты развивающей среды, в такой форме, которая позволила бы другим быть «мастерами изменения», поступая аналогичным образом.)

В этом отношении я должен сказать, что я на самом деле не являюсь поклонником Робинсона. Вот несколько причин: Робинсон утверждает, что маленькие дети являются активными учениками, не обосновывая использование этого слова. Несмотря на его упор на неявное знание, т.е. невербальное знание того, как делать какие-то вещи, он не замечает, что дети, участвующие в описываемых им мероприятиях, в основном учатся делать разные вещи, например, сражаться, манипулировать, убеждать, лгать, обманывать, балансировать, думать и т.д. Эти явления изучаются в связи с конкретными контекстами и не могут обобщаться. Дети могут научиться думать о различных головоломках, но обобщается ли это на мысли о социальных проблемах? О том, как успокоить людей? Так или иначе, используется ли для этого *то же самое* мышление? Они учатся *изобретать* ... и проверять это действием ... находить альтернативные способы убеждения, преодолевать препятствия и т.д. Видимо, он считает, что не делая этих вещей, данные ученики и студенты не учатся ничего делать. Я хочу сказать, что они *всегда* чему-то учатся. Вопрос только в том, ЧЕМУ? Изобретают ли они лучшие способы терпеть скуку?]

Эти компоненты компетентностей преподавателей,

понимаемых как руководители развития учащихся, могут быть объединены как показано на рис. 1, который был представлен в работе Лис (Lees, 1996) [44] в качестве основы для обсуждения управленческой компетентности в целом. Схема показывает, что эффективные учителя и менеджеры в более общем плане сначала разработали совершенно другой еще не вербализованное представление о многообразии человеческого таланта и его развитии из обычного вида, показанного в центральной ячейке. Преподаватели должны думать об индивидуальных мотивах и талантах каждого из своих учеников и подчиненных и создавать ситуации, в которых эти ученики или подчиненные могут работать вместе, чтобы развить эти таланты на индивидуальной и коллективной основе.

Им приходится отказаться от обычных понятий выбора и вознаграждения. (Здесь уместно вспомнить и о том, что Р. Кантер назвала «параллельной организацией» внутри организации.) Им приходится думать о возникающих свойствах групп. Обратите внимание, что то, что им нужно сделать, не может быть сделано за них кем-либо еще (например, специалистом по кадрам). Это неотъемлемый компонент их работы.

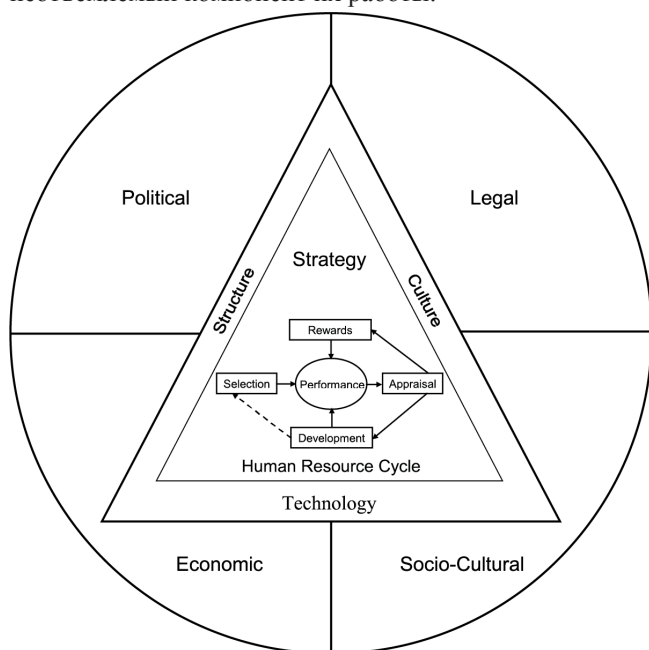


Рисунок 1 - Структура и компоненты управленческой компетентности

Воспроизведено, с разрешения, Lees (1996).

Примечания к Рисунок 1: Компоненты управленческой компетентности:

Political	-	Политический
Economic	-	Экономический
Socio-Cultural	-	Социокультурный
Legal	-	Правовой
Structure	-	Структура
Technology	-	Технология
Culture	-	Культура
Human Resource Cycle	-	Цикл человеческих ресурсов
Strategy	-	Стратегия
Selection	-	Отбор
Performance	-	Реализация (проявление)
Rewards	-	Вознаграждение
Appraisal	-	Оценивание
Development	-	Развитие

Помимо этого, им приходится вмешиваться в технологии, культуру и структуры организаций, в которых они работают.

Учителя должны иметь дело с родителями, администраторами, старшими учителями и другими учителями, которые не разделяют их цели и уровень их привержен-

ности этим целям. Они как-то способствуют ослаблению последствием ограничений, которые для их работы создают институционализированные процедуры оценки и отбора. (Нет реального противоречия между компетентностями, которые они пытаются возвращать, и компетентностями, которые требуются на рабочих местах и в обществе [19, 49], но существует серьезный конфликт между воспитываемыми компетентностями и процедурами оценки и отбора, широко используемыми в современном обществе, которые, в свою очередь, связаны с огромными различиями в социально-экономическом статусе.)

Более того, им приходится иметь дело с более широкими гражданскими процессами. В условиях современного бизнеса менеджеры должны заниматься такими вещами, как промышленный шпионаж, чтобы выяснить, что делают их конкуренты, или убеждение правительства принимать правила, требующие использовать продукцию или услуги своей фирмы.

Если тип работы учителей, чью работу мы здесь обобщили, должен быть более широко распространен, им также потребуется через свои профессиональные организации влиять на более широкий социальный, правовой и политический контекст, в котором они работают. (Более интересно отметить, что в отчете о достижениях финской системы образования, хотя и в значительной степени оценивающим все в традиционных терминах, Салберг (Sahlberg) [31] посвящает большую часть своей книги обсуждению изменений в более широкой социально-экономической-бюрократической системе в которой работали учителя.)

Несмотря на возмущение некоторых, обществу нужно некоторое количество людей, подобных ученикам, участвовавшим в «речном проекте», которые могут создать политическое неравновесие, чтобы делать что-то подобное, принуждению местного чиновника по вопросам окружающей среды как-то воздействовать на заводу, загрязняющие реку.

Неудивительно, что учителя, которые работали или могли бы работать таким способом и могли бы вмешиваться в бюрократическую систему, созданную для определения, наблюдения за работой школ, и контроля над ними, в основном были удалены или отстранены от работы по профессии через все более предписательную регламентацию преподавания и оценивания, разработанную бюрократами, более озабоченными тем, чтобы избежать тривиальных, но юридически обоснованных ошибок, чем тем, как найти способы достижения явных целей системы ... или даже тем, как устранить грубые ошибки системы.

В этом месте было бы крайне желательно сказать немного больше о том, как осмысливать, возвращать и оценивать высокоуровневые компетентности. Такие разработки жизненно важны, если родители, учителя и руководители, с одной стороны, должны воспитывать и использовать указанные качества, то ученики и взрослые члены общества, с другой, должны быть благодарны за обладание этими качествами, а за учителями и менеджерами должна быть признана честь их воспитания. Но дополнительный рассказ нарушил бы течение нашего эссе. Поэтому он был перенесен в Приложение А.

(На этом заканчивается первая часть эссе. — *прим. перев.*)

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Природа, развитие и оценка компетентности Природа компетентности

В этом Приложении я возвращаюсь к задаче, разработки нашей модели компетентности и способов развития и оценивания ее компонентов [50].

В начале 1970-х годов мы ввели термин «компетентность», чтобы сигнализировать о необходимости отойти от обсуждений, сформулированных в терминах знаний, навыков и умений.

Такие обсуждения предполагали, что можно соста-

вить списки знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения конкретной работы, а затем выяснить, обладает ли человек перечисленными компонентами.

При таком подходе, как правило, не только не ставился вопрос о том, мотивирован ли человек на демонстрацию имеющихся знаний и навыков для решения задачи, но также не ставился вопрос о том, какой тип задач может сильно мотивировать человека: ведь возможно, было бы выгоднее передвинуть его на ту работу, которую он мог бы выполнять, а не принимать или отклонять его, как исполнителя для определенной работы.

На основе работы, уже проведенной Макклелландом (McClelland) с коллегами в области исследования мотиваций с 1958 по 1973 гг. [51,52,53], мы понимали, что необходимо поставить вопрос по-другому.

Основной вопрос был связан с мотивацией, а следующий состоял не в том, обладал ли человек необходимыми знаниями, навыками и умениями в какой-то форме, а в том, был ли он склонен включиться в сеть познавательных, эмоциональных и конативных (волевых, настойчивых) действий, требующихся для эффективного решения задач определенного вида. [Как это бывает во многих других областях (включая использование самого слова «образование»), термин «компетентность» был захвачен десятками тысяч практиков и использовался таким образом, чтобы, исказив его смысл, вернуть его обратно к тем четким рамкам, для освобождения от которых он вводился.]

В основном эссе я упомянул ряд компонентов компетентности (например, уверенность, необходимую для осуществления определенной деятельности, склонность преодолевать препятствия, готовность повторять свои попытки и извлекать уроки из результатов действий), указал, что эти компоненты относительно независимы друг от друга, и предположил, чтобы они вносят кумулятивный и взаимозаменяемый вклад в эффективное поведение.

Ещё я указал, что, поскольку они *не являются общими* предрасположенностями индивида в том смысле, что не присущи каждому аспекту его поведения, постольку неуместно пытаться их оценивать вне контекста действий, на выполнение которых данный индивид внутренне сильно мотивирован.

Вместо того, чтобы спрашивать: «Насколько креативен этот человек?», нужно спрашивать: «В отношении какой деятельности он креативен?» и так далее. Чтобы эффективно осуществлять какую-либо деятельность, сначала нужно быть очень мотивированным на её выполнение, а потом максимально задействовать как можно больше компонентов компетентности. Мы называем действия, на которые люди сильно мотивированы и которые они способны эффективно выполнять *компетентными*.

Эти представления можно сделать более конкретными с помощью Таблицы 1.

Многообразии типов поведения, которые представляют ценность для людей и на которые люди сильно мотивированы, перечислены в верхней части таблицы.

Внизу перечислен ряд компонентов компетентности, которые, в случае их проявления, способствуют успешному выполнению какой-либо конкретной деятельности.

Однако эти компоненты компетентности не могут быть идентифицированы, причем, даже нельзя сказать, что они имеются у индивидуума, до тех пор, пока не возникнет какого-либо мотива для их проявления. Эти компоненты компетентности включают *когнитивные процессы*, такие как построение планов и обдумывание препятствий на пути к достижению цели, *аффективные процессы*, такие как наслаждение деятельностью или желание завершить какое-то необходимое, но неприятное дело, и *конативные (волевые, мотивационные) процессы*, такие как проявление воли, решительность и упорство.

Таблица 1. МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ (Таблица воспроизведена по книге Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», Гл. 13 «Модель и оценка компетентности, мотивации и поведения» – прим. перев.)

Компоненты эффективного поведения	Значимые аспекты поведения										
	Достижение				Сотрудничество				Влияние		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Когнитивные											
Продумывать, чего предстоит достичь и как этого достичь											
Предвидеть препятствия на пути к цели и принимать меры для их преодоления											
Следить за результатами предпринятых действий и использовать их для размышления о природе и обстоятельствах происходящего											
Выявлять и стараться разрешить ценностные конфликты											
Сотнсить свои действия со своей ролью											
Согласовывать свои действия с образом «я»											
Аффективные											
Переключать эмоции на выполняемую задачу											
Выбирать интересные задачи и не пытаться убедить себя в непривлекательности задач, которые необходимо выполнить											
Предвосхищать радость от успеха и разочарование от неудачи											
Волевые											
Прикладывать дополнительные усилия для снижения степени риска, связанного с выполняемой деятельностью											
Обеспечить необходимые ресурсы											
Производить переоценку материальных и людских ресурсов, рассматривая возможности их использования											
Устанавливать отношения сотрудничества с другими людьми											
Направлять энергию других людей на достижение поставленной цели											
Проявлять настойчивость, преодолевая трудности											

Об «исполнительных функциях»

Мне настоятельно рекомендовали пересмотреть такие компоненты компетентности как Исполнительные функции. Но сделать это в контексте современных представлений психологии, значит укрепить впечатление, что это *общие* предрасположенности индивида, а не предрасположенности, которые можно наблюдать и «измерять», в тот период времени, когда он занимается задачей, в решении которой заинтересован. Это также усилит мнение о том, что у компонентов компетентности имеется идентифицируемая неврологическая основа, как часто говорят, что «исполнительные функции» локализованы в определенных частях мозга и имеют нервные связи, которые могут быть усилены и ослаблены конкретными видами упражнений или опытом (*или его отсутствием*), так что они могли, подобно навыкам, активизироваться тогда, когда это понадобится. Их можно как-то идентифицировать и «овладеть» ими независимо от контекста. Это также укрепило бы впечатление, что компоненты компетентности являются подфакторами «интеллекта», что укрепило бы статус этого конструкта ... хотя, на самом деле, они являются действиями, которые необходимо предпринять, чтобы ясно продумать конкретную проблему.

Внося свой вклад в успех в любой выбранной деятельности, эти компоненты компетентности действуют кумулятивно и замедленно. Чем большее количество из этих компонентов участвуют в решении этой задачи, тем больше вероятность успеха. Они действуют, как компоненты уравнения множественной регрессии. Более конкретно, несмотря на уверенность в методологической строгости, которой подвержены многие психометристы, эти компоненты не образуют внутренне согласованного «фактора».

Представленная версия таблицы отнюдь не полна и предназначена только для эвристических целей.

Неполнота заключается, например, в том, что в таблице перечислены лишь некоторые из мотивационных предрасположенностей, наблюдаемых у людей. В качестве аргумента можно было бы сказать, что, возможно, есть несколько сотен своеобразных заинтересованно-

стей или мотивов. Если это число покажется слишком большим, то посмотрите сколько химических элементов в периодической таблице, и каким образом виды животных определяются в биологических классификациях. На данный момент наше представление состоит в том, что существует гораздо меньше кумулятивных и замещающих компонентов компетентности, чем потенциальных мотивационных предрасположенностей ... так же, как количество органов, из которых построены тысячи животных, меньше числа видов. Теперь задача состоит в том, чтобы формализовать и расширить модель.

Развитие компетентности

Наши исследования показывают, что процессы, которые могут быть использованы для формирования компетентности, происходят и в домашних условиях [42], и в школах [14, 17, 18, 21], и в колледжах [45, 46, 47, 54, 55, 56], и на рабочих местах [19, 43, 49].

К сожалению, обсуждая эти результаты, исследователи снова и снова заявляют, что вовлеченные учащиеся «учатся», но при этом эти исследователи не расширяют слово «обучение». И, действительно, *учащиеся учатся*. Но самое важное, что то, чему они научаются – это совсем *не то*, что слово «обучение» чаще всего вызывает в сознании преподавателей и психологов, для которых оно *означает* лишь овладение *содержанием*. Слова «обучение» и «содержание» оказываются почти синонимичными и взаимозаменяемыми при таком использовании. Не удивительно, что слово «обучение» было захвачено, чтобы означать это и только это.

Даже Робинсон, который из всех сил старается подчеркнуть важность научения *делать* что-то, старается создать впечатление, что развивающая среда, созданная специалистами, которых он описывает, приведет вовлеченных людей к развитию конкретных знаний и навыков, например, плотника, актера или парикмахера.

На самом деле, то что вовлеченные люди в основном учатся делать, это выявлять возможности, наблюдать, учиться на результатах своих действий, следить за реакциями своих клиентов и т. д. Важно отметить, что они развивают эти компоненты компетентности, делая то, в чем заинтересованы. Ключевым моментом является поиск контекстов, в которых вовлеченные люди могут обнаруживать то, в чем они заинтересованы и что им нравится делать, а затем, делая это, развивать более широкие компетентности, испытывать возникающее при этом удовлетворение, и ощущать ценность достижений, которые ценятся другими.

Такие преподаватели не только специально предлагают своим ученикам разяснить, что им нравится и что они хорошо делают, и уже затем развивают компоненты компетентности, но во время выполнения этих действий, они *реагируют* на своих учеников так, чтобы поощрять их. В отличие от внешнего «вознаграждения» в виде поощрения или финансового «мотивирующего» бонуса, они награждают своих учеников тем, что помогают им находить ситуации, в которых те могут сделать больше подобных интересных для них вещей!

Возвращаясь к самому слову «обучение», скажем, что есть еще более вредные последствия его неправильного использования для обозначения учебного *материала*. Это позволяет тем, кто так его использует, необоснованно говорить о таких вещах, как «процессы, способствующие «обучению»», или об условиях, при которых учащиеся «не учатся». Какая бессмыслица! Каждый всегда *что-то* делает в том числе и в процессе обучения *делать что-то*. Единственный вопрос: «Что?»

Опишу интересное наблюдение, сделанное в ходе нашей оценки регионального лотинского проекта Образовательного Домашнего Посещения (ЕНВ) [42] (Лотиан - область на юго-востоке Шотландии – *прим. перев.*).

В ходе выполнения проекта учительницы, некоторые из которых были матерями, направлялись в дома, где были 2-3-летние дети, с целью демонстрации мате-

ринского поведения, чтобы мамы этих детей сами стали чаще проявлять такое поведение. Некоторые из посещавших семьи сильно огорчились. Почему? Отчасти потому, что поняли, что они не были желанными гостями, вторгаясь без приглашения в дома, в которых матери имели ценности и приоритеты, сильно отличающиеся от собственных ценностей визитёров. Но еще и потому, что они обнаружили свою неспособность *реагировать* на поведение чужих детей так, как это было у них с собственными детьми. Они не знали своих мотивов и поэтому не могли их использовать. Они не знали, как интерпретировать детские жесты и язык тела и, следовательно, их реакцию на то, что им предлагали делать. *Они не знали интересов ребенка и не могли следить за его развитием и воздействовать позитивно.*

В 2000 г. Грегори (Gregory) обнаружил, что новое лейбористское правительство, принявшее на себя тетчеровские прозелитские предписания, предложило обязать родителей ежедневно проводить мероприятия, предписанные школой для каждого ребенка [57]. Я не знаю, произошло ли это, но посыл достаточно ясный: правительство знает лучше; школьное обучение хорошо для всех; успех в конкурентной иерархии учитывается выше всего; и, наконец, власти имеют право навязывать свои взгляды всем родителям, независимо от различия в приоритетах родителей и детей, а также от роли, которую родители играют в воспитании компетентностей своих детей.

Многие приоритеты родителей сильно различаются. Роль родителя (как было сформулировано некоторыми родителями, у которых мы брали интервью) заключалась в том, чтобы создавать ситуации, когда дети могут делать то, к чему они предрасположены, и в процессе этого развивать такие качества, как креативность, способность переносить разочарование, как необходимый компонент эффективного действия, способность самим находить информацию и учиться на результатах своих действий.

Между прочим, некоторые из этих родителей прямо намеревались поддерживать *когнитивное развитие*, то есть способность рассуждать и принимать во внимание некоторые вещи при поиске решения, в форме любимой психологами, а именно, путем поощрения своих детей *делиться* их мысленными процессами (их самостоятельными «экспериментальными взаимодействиями с окружающей средой», их терпимостью к разочарованиям, их опытом наслаждения решениями и т. д.), поскольку эти родители стремились преодолевать свои проблемы и решать моральные дилеммы. (*Отметим, что здесь моделируются обычно частные компоненты компетентности.*)

Положение, сформулированное в нашей гораздо более ранней работе 60-х годов [58] и «Докладе Плаудена» [59], состоявшее в том, что родители являются наиболее важными *педагогами* для своих детей (в смысле своего поведения, описанного выше), было превращено в свою противоположность ... родители должны вести себя как *учителя!*

Конечно, некоторые родители не одобряют мотивационные предрасположенности собственных детей и пытаются изменить их, а не использовать их как возможность для своих детей применять и развивать важные компоненты компетентности. В нашем исследовании некоторые родители «рабочего класса» *не хотели*, чтобы их дети интересовались книгами и хорошо учились в школе, даже если дети сами хотели этого. И такие родители стали препятствовать детям в их устремлениях. Если эти родители не делали то, что благожелатели из среднего класса считали должным делать, то не потому, что они не знали, как это сделать, а потому, что делать этого они не желали. (Конечно, многие из них были вынуждены поступать так из-за жизненной ситуации, в которой они оказались.)

Они не хотели, чтобы их дети читали («кто знает,

что он может встретить, шаря в книгах») или успевали в школе (потому что они перерастут родителей и будут пренебрегать ими в трудные времена). Они хотели, чтобы их дети научились делать другие вещи, например, быть сильными и жесткими, надеяться на себя и не доверять государственным служащим, потому что такие качества воспринимались как необходимые для выживания в джунглях, в которых они оказались. И для этого родители создавали ситуации, в которых их дети научались бы поступать таким образом.

Точно так же некоторые родители «среднего класса» *не хотели*, чтобы их дети стремились развивать упорство, силу и способность постоять за себя (или наносить удары) и отказывались использовать такие мотивы, даже если они способствовали воспитанию важных компонентов компетентности.

Однако, в целом, диапазон побудительных мотивов и развиваемых талантов в домашних условиях обычно намного шире, чем в школах.

Если мы расширим эту дискуссию, включив в нее проектную работу, организованную (i) в школах, чья работа была обобщена ранее; (ii) в курсе групповой деятельности, которую Монтессори назвала «валоризацией» («валоризация» по Монтессори - стремление подростков к получению высокой внешней оценки. – *прим. перев.*); (iii) в группах подростков, чья способность развивать компетентность своих сверстников замечена Харрисом; (iv) в деятельности «параллельной организации», которая, как показала Р. Кантер, важна для организационных изменений и развития, то мы увидим, что люди могут делать и учиться делать то, что им нравится, особенно в тех случаях, когда эти действия признаются жизненно важным вкладом в общую деятельность группы.

В работах [49, 60, 61] я объединил эти и другие ключевые особенности развивающей среды следующим образом.

В развивающей среде люди:

- имеют возможность рассматривать свои ценности и разрешать ценностные конфликты в открытой и доброжелательной атмосфере, в которой уважаются их взгляды, проблемы и принимаемые решения;

- имеют возможность переживать последствия своего поведения по-разному, будучи уверенными, что ошибки не вызовут ни насмешек в текущий момент, ни серьезных негативных долгосрочных последствий;

- поощряются к развитию и практическому применению новых стилей поведения при осуществлении действий, на выполнение которых они сильно мотивированы;

- могут размышлять о своих организациях и обществе и приходиться к новому пониманию и восприятию этих институтов (и их работы), что серьезно влияет на их собственное поведение;

- получают (или могут сами развивать) новые концепции, помогающие осмыслить своё поведение, мир в целом и последствия альтернативных действий;

- открыты ролевым моделям (либо реальных людей, либо литературных персонажей), которые позволяют им разглядеть и поделиться другими способами мышления, чувствования и поведения; наблюдать последствия; и пытаться корректировать поведение. (Показ тому, чье поведение нас устраивает, что он сам хочет вести себя именно так, является сильным стимулом для вовлечения его в общее дело!);

- получают поддержку, ободрение и помощь *при совершении ошибок*. В этих обстоятельствах особенно важно, чтобы коллеги определяли и поощряли то, что было ценным в этой деятельности, и воздерживались от поиска виноватых в неудаче. Коллеги должны, в частности, воздерживаться от высказываний, что они знали лучше, чем данный человек, что ему следовало делать. В конце концов, совершивший ошибку, знает больше, чем другие о ситуации, в которой он работал, и о своих спо-

собностях и ограничениях;

- поощряются признанием и обсуждением их достижений.

Оценивание компетентности

Мы видели, что одним из основных факторов, выталкивающих компетентностное обучение из школ и подрывающих его в домашних условиях, на рабочих местах и в обществе в целом, является отсутствие средств, позволяющих людям поверить в свои таланты и компетентности. А также мы увидели, что нынешние настойчивые стремления психометристов вредны для разработки соответствующих мер компетентности.

Проблема в том, что получение информации, требующейся для завершения расширенной версии Таблицы 1, предполагает, что надо либо положиться на внешние наблюдения, либо, так или иначе, проникнуть в сознание исследуемого человека.

Оценки наблюдателя существенно зависят от (i) приоритетов наблюдателя (многим родителям, учителям и менеджерам неудобно с необычными, задающими вопросы детьми, учениками и подчиненными), (ii) знакомства с необходимыми теоретическими подходами (например, атомистическая теория в химии, применяемая для рассуждения о структуре компетентности, по аналогии с химическим анализом) и видами испытаний, которые могут быть использованы для получения информации, (iii) окружающей среды, в которой сделаны наблюдения, и, в частности, того, насколько эта среда является развивающей.

Большинство попыток разработать меры более «объективные», чем достигающиеся при наблюдении и интервью, оказались малоуспешными [46, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68].

Напротив, несмотря на их очевидные недостатки, такие инструменты, как Эдинбургская таблица компетентности (*Edinburgh Competency Grid*), разработанная нами в 1994 г. [69] и поведенческо-событийные интервью (ПСИ) (*Behavioral Event Interviewing*), разработанные Спенсерами в 1993 г. [20], оказались более успешными, чем можно было ожидать. (Действительно, такие компании как Google, Ernst & Young и др. отказались от образовательных квалификаций в качестве инструмента отбора персонала и перешли на поведенческо-событийные интервью.)

Разница между поведенческо-событийными интервью и пресловутым интервью при трудоустройстве заключается в том, что они фокусируются на реальных событиях в истории интервьюируемого (то есть на том, что эти события сообщают о его мотивации и ценностях) и на компонентах компетентности, которые проявляются в этих ситуациях.

Итак, пусть не идеально, но проблема поставлена.

Немногие традиционные тесты, независимо от того, получены они из общей психологии или из школьной системы, имеют прогностическую ценность вне школьной системы большую, чем тест g-фактора.

Таким образом, выбор остается между компетентностно структурированным наблюдением в сочетании с ПСИ при всех их недостатках, с одной стороны, и традиционными тестами, имеющими малую конструктивную и прогностическую валидность или, что еще хуже, нивелирующими таланты большинства людей [70], с другой.

В этом контексте Лестер (Lester) [71] обратил внимание на интересный парадокс.

Обычно говорят, что интервью и рейтинги субъективны, тогда как оценки знаний объективны.

На самом деле всё наоборот.

Невозможно выяснить, что индивид знает, потому что это знание обширно и в значительной степени неявно (т. е. состоит из невербализованных знаний о способах выполнения действий, часто локализованных вне мозга) (“know how” – «ноу-хау» – «знаю, как делать» – *прим. перев.*). Действительно, я могу установить, знает ли некто то, что знаю я (как в традиционных образова-

тельных тестах). Но на самом деле, такая оценка была бы полностью *субъективной*, поскольку она полностью зависела бы от *моего* выбора оцениваемого материала. Напротив, то, что люди *делают*, по сути, объективно, так как видно всем.

Таким образом, единственное различие между тем, что называется субъективным и тем, что считается объективным, заключается в открытости для публичной проверки пункта (или иначе органа), принявшего решение.

На таком важном замечании можно завершить Приложение А.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Раннее вмешательство в образование: далеко неполный выборочный литературный обзор

Я взялся за это обзорное Приложение скорее не из чувства долга, а чувствуя, что я мог бы добавить что-то особенное к написанному...

За исключением вопроса (заданного многими исследователями):

Как вышло, что небольшая образовательная программа вмешательства, при помощи обескураживающей оценочной системы (как следует из многих тысяч исследований, которые можно представить, доказавших *несостоятельность* программ раннего вмешательства), стала цитироваться в одном отчете за другим для оправдания крайне навязчивых программ вмешательства в области образования [18, 32, 72, 73, 74, 75]?

Позднее, когда я перечитывал одну из моих статей по этому поводу, дабы убедиться, что мой скептицизм небезоснователен, я столкнулся со следующим: если я верно изучил статистику относительно подростков, то почти все девушки-подростки из двух групп обучения, экспериментальной и контрольной, забеременели, так что, предположительно, многие из них уже являются матерями, а все юноши подвергались аресту полицией – многие по несколько раз.

Теперь я задаю вопрос: может ли исследование, производимое в среде с подобной статистикой действительно создать базу для обобщения вывода о необходимости и о природе вторжения, например, в каждый дом в Шотландии, где есть дети?

Однако, вернусь к моему исходному вопросу и напишу о том, что подвигло меня к рассматриваемому исследованию. Речь пойдет о проекте High/Scope Perry preschool project (Широкомасштабный дошкольный проект Перри), начатом в ранних 60-х годах и связанном с именами Дэвида Вейкарта (Weikart) [76] и Швайнхарт (Schweinhart) [77, 78, 79, 80]. (Проект, предусматривающий раннее вмешательство государства в воспитание и обучение детей дошкольного возраста, который действует уже почти 60 лет. – прим. перев.)

В течение 4-летнего периода исследователи выявили 123 детей трёх-, четырёхлетнего возраста с низким показателем IQ, живущих за чертой бедности, и распределили их случайным образом в экспериментальную или контрольную группы. (Ввиду того, что я лицо заинтересованное в этом оценивании, я не обсуждаю сущность этой программы.) Хотя в отчете названы более строгие цифры, я возьмусь округлить их для облегчения дискуссии и скажу, что в среднем это составляло около 30 детей в год, что даёт каждый год около 15 детей в экспериментальной группе. 4 преподавателя занимались с каждой группой детей, то есть, четыре ребёнка на педагога. Еще эти педагоги не менее раза в неделю посещали каждого ребёнка дома. О, Боже, да здесь поневоле ожидаешь плодотворных результатов!

Впрочем, это не совсем те числа, которые ожидаешь узнать на основе изучения количественных выводов, используемых для оправдания обширных навязчивых вмешательств по всему миру, чтобы продемонстрировать «успех» в «образовательной» системе, который чрезвычайно важен для всех.

Но это еще не всё. С точки зрения комментирующих

оценочные отчёты, считается важным отметить, что дети из не экспериментальной «контрольной» группы не были обделены вниманием, они знали, что являются частью исследования и были объектами для повторяющегося интервьюирования и жесткой программы тестирования.

Как и в других исследованиях, IQ и сопутствующие способности были «застираны» (поиняли) к семи годам.

Но школьные показатели экспериментальной группы продолжали усиливаться по отношению к контрольной группе. Задайтесь вопросом «почему»? Эти ученики более вероятно находились в регулярных классах, поэтому они проходили регулярные курсы и предметы для повторяющихся тестов проекта. Для тестов они стали слишком подготовленными. Они меньше прочих нуждались в «специальном обучении», а потому стремились найти и успешно находили работу.

Девушки менее охотно допускали беременность, и к тому же как девушки, так и юноши не желали неприятностей с полицией.

Отметим закономерную основу всего этого. В нормальных закономерных системах повышение одного параметра приводит к снижению другого. Именно это произошло в шотландской системе коррекционного обучения, упомянутого ранее. И это радикально отличается от того, почему места в классах специального обучения школ Ипсиланти остались пустыми в результате перемещения указанных детей. (Сообщество школ Ипсиланти (Мичиган) обучает учеников с ограниченными возможностями в общеобразовательных классах, предоставляя им самую инклюзивную, наименее ограниченную среду – прим. перев.) В нашем случае другие дети, признанные нуждающимися в «Специальном Обучении», заняли эти места, *не* освоили обычный курс, *не* смогли получить школьные аттестаты и, разумеется, получили меньше шансов на трудоустройство.

И вновь, и вновь мы видим значимость провала внедрения *всеобъемлющего* оценивания. Никто не стремится выявить многочисленные *отрицательные свойства* программы, особенно для тех детей, кто не был ни в экспериментальной, ни в контрольной группах обучения.

Вместо этого нас пытаются поражать фантастическими умозаключениями, оправдывающими программу. Как и многие несостоятельные выводы, порождаемые в играх с таблицами, эти умозаключения выводятся из предположений, питаемых пренебрежением к закономерной природе критериев. Подсчитываются деньги, сэкономленные на содержании в специальной школе и тюрьме. А также тоже подсчитана выгода общества от трудовой занятости.

ТАКИЕ ДЕЛА!

Но помните: места для специального обучения не остались пусты; деньги всё равно были потрачены на кого-то другого. Тюрьмы не остались пусты. Если бывшие ученики экспериментальной группы получили работу (став при этом менее зависимыми от социальной помощи), то другие её не получили.

Суммарная польза обществу равна... нулю!

А тогда вернемся к моему вопросу: почему это мало-значимое исследование, проводимое в условиях далеких от нормальных, и приводящее к несостоятельным оценочным суждениям, так широко цитируется, оправдывая обширную программу вмешательства, относящуюся к расплывчатым понятиям «когнитивного развития» и образовательных достижений? И почему, наряду с этим, набирает обороты в равной степени затратное и деструктивное (и опять ложно обоснованное и ложно оцениваемое) явление поощрения «способности читать» – где, вопреки широкому распространению «исследования», снова нет и намека на достоверное доказательство того, что предписанные вмешательства (включая более раннее посещение школы) окажутся действенными (кроме одного исследования группы из 54 учеников)?

О раннем обучении чтению

Как и в случае с «познавательными способностями», исследователи, педагоги и родители, по крайней мере, из среднего класса обычно принимают без сомнения следующее положение: во-первых, все дети должны уметь читать, и во-вторых, можно научить всех детей «читать» в форме, задаваемой тестами «способности чтения». Это привело к требованиям все более и более раннего посещения школы и разработке директивных (основанных на руководствах) и патентованных программ для учителей и родителей. Естественно, эти вещи сделали все более заметными как огромное различие в «способности читать» среди детей, так и «разрывы», казалось бы, возникающие из-за различий в домашних условиях. Стремление устранить эти разрывы привело к разработке и внедрению бесконечных патентованных программ чтения и программ, предназначенных для классов, включающих учащихся, «нуждающихся» в «коррекционных» программах во всех возрастных группах до 20 лет [81], к принудительному вовлечению родителей в централизованно предписанные учебные мероприятия и программы домашнего вмешательства. Тем не менее, Саггейт (Suggate) показывает, что, несмотря на огромный вал, казалось бы, относящийся к делу исследований, фактически *отсутствуют* надежные доказательства того, что такие действия приносят какую-нибудь долгосрочную пользу [82]. Как и в более широкой области «когнитивного развития», одно широко цитируемое видимое исключение из этого представляет собой исследование К. Джуэля (Juel) (1988), которое основано не более чем на 54 участниках, среди которых только 21 попадали в диапазон низких способностей. Как сказал Саггейт: «Я тщательно изучил доказательства, которые, как считается, опровергли гипотезу о том, что *повышение навыков чтения в раннем возрасте не имеет долгосрочного эффекта*, и обнаружил, что доказательства опровержения недостаточно, так как не установлены долговременные причинные связи. Были проверены три линии наблюдений из международных, дошкольных и школьных выборок, которые были получены посредством широкого спектра экспериментальных и квази-экспериментальных методологий, часто выглядящих долгосрочными. Несмотря на то, что в этом доказательстве нет репрезентативного рандомизированного испытания для читающих с трудом, все еще недостаточно оснований утверждать, что раннее и явное развитие навыков декодирования приводит к уникальным долгосрочным преимуществам для последующего овладения чтением. Поэтому, вместо эффекта снежного кома, кающегося с горы, последствия раннего чтения скорее напоминают полив сада перед ливнем: ранний полив становится невидимым в результате ливня, на полив расходуется драгоценная вода, а кроме того полив отвлекает садовника от других важных подготовительных работ. (В данном контексте я не могу устоять перед соблазном обратить внимание на то, что, хотя «дислексия» считается конкретным поддающимся исправлению свойством, на самом деле, «она» вызывается множеством самых разных условий, большинство из которых создаются системно [84,85]).

Мне думается, что ответ на поставленные вопросы заставит любого человека с развитым чувством ответственности *включиться в крестовый поход, ведомый высокой моралью, и, на её основе, освобожденный от необходимости рассматривать многочисленные нежелательные последствия, которые в конце концов наступают каждого участника похода* (курсив наш – прим. перев.). (Это, пожалуй, лучше всего классифицировать как предрасположенность к фашизму.)

Кто-то видит то же самое в преследовании тех, кто зарёкся не причинять вреда другому, однако был вовлечен в это принудительно и противозаконно. Это также включает объявление вне закона и заключение в тюрьму людей за просмотр «тяжёлой порнографии»; крестовые походы христиан против мусульман в средние века; гонения на аристократов во времена Французской революции; гонения на кого угодно во время Культурной революции в Китае; криминализация марихуаны и ЛСД в США и Великобритании; нападки на родителей, не следовавших общепринятым воспитательным практикам в отношении своих детей, и сопротивляющихся разлагающим школьным мероприятиям, якобы проводимым «ради их же блага»; и, наконец, атмосферу враждебности по отношению ко всем уязвимым людям, распространяющуюся в нашем обществе.

Мне кажется, что задача по улучшению, а не усугублению создавшейся ситуации и есть то небольшое, что образовательная система достойная своего названия должна стремиться охватить.

* * *

Я снова возвращаюсь к формальной задаче, которую я поставил перед собой в этом Приложении.

Однако, в качестве введения, я должен сказать, что с точки зрения развития атмосферы инноваций и обучения, основанной на экспериментировании и оценивании результатов, в которой могла бы возникнуть политика, основанная на фактических данных, эта область образования являет собой душераздирающую катастрофу. Кажется, миллионы, если не миллиарды долларов и фунтов были инвестированы в программы, которые приносят мало пользы кому бы то ни было, кроме тех, кто участвует в создании предложений и получении средств для вмешательства и их оценивания, а затем и в реализации этих обширных программ и оценок.

Диапазон интерпретаций «разрывов», которые следует устранить, того, как эти разрывы должны устраняться, и того, как определять, были ли разрывы устранены, не поддается разуму.

Литература обширна. Даже когда я попытался сделать её обзор в 1981 году [86], было очевидно, что существует обширный набор моделей вмешательства, имеющих широко варьирующиеся цели и оцениваемых совершенно разными способами.

Диапазон моделей вмешательства

Диапазон моделей просто ошеломляющий. Поражает всё, начиная с основного акцента на поощрение взрослых участников рассматриваемых сообществ к развитию гражданских представлений, ожиданий и способностей, необходимых для получения контроля над более широким политическим и административным процессом, в которые они вовлечены, через предоставление родителям права нанимать и увольнять учителей, оценивать прогресс учеников в школе и определять школьные учебные программы (для обеспечения их соответствия потребностям своей собственной культуры), когда родители приходят в классы, чтобы моделировать (демонстрировать) эффективное поведение для учеников. Сюда же можно отнести внедрение проектного образования, предназначенного для повышения мотивации, и обычных программ, начиная от индивидуального обучения и заканчивая высоко структурированными программами, предназначенными для обучения детей определенным навыкам, словам или фразам.

Модели варьируются в разных измерениях. Во-первых, они различаются в том, как определяется решаемая «проблема». Таким образом, они могут истолковать проблему как состоящую в том, что дети не развили отношения и способности, считающиеся необходимыми для успеха в учебе. Во-вторых, они могут увидеть «проблему» в том, что *родители* не понимают, как способствовать развитию этих отношений и способностей. В-третьих, они могут найти проблему в более диком обществе: «проблема может заключаться в том, что роль школы в обществе такова, что она *обязательно* должна определять некоторых детей как «неуспевающих», а других – как «успевающих». Если такие истолкования будут приняты, проблема будет связана не с недостатками учеников, родителей, учителей или школ, а с недостатками того, как организовано общество».

В какой-то степени независимо от того, где заложена «проблема», программы различаются по определению цели вмешательства. Таким образом, даже если «проблема» связана с детьми, корректирующее воздействие может быть направлено на самих детей, на их родителей, на их учителей, на их школы, на их общины или политиков.

Наконец, они различаются по предпочитаемым системам исполнения. Таким образом, они стремятся принести свои «выгоды» детям через программы, базирующиеся на школах, домах, организациях образования для взрослых или политических системах общества. Те, кто приписывают «проблему» недостатку способностей у детей, могут просто попытаться устранить этот симптом, например, обучая детей соответствующим вещам, которые, как считается, им нужно знать (например, названия вещей или отношений); они могут сводить «проблему» к тому, что матери, «не знают, что важно играть со своими детьми», и поэтому пытаются заставить мать обращаться с детьми по-новому; они могут увидеть проблему в том, что мать, не имея времени, чтобы проводить его с детьми, и поэтому пытаются исправить ее окружение или хотя бы побуждать ее саму сделать это; или они могут приписать проблему ребенку, не имеющему возможности наблюдать как его родители эффективно решают проблемы, и поэтому побудить родителей, стараться решить свои проблемы в присутствии детей (а это может помочь матери объединиться с другими, чтобы оказать эффективное давление на политиков и администраторов).

Те, кто видит корни проблемы в школах, могут попытаться

ся заставить школы учитывать ценности детей (например, предоставив родителям возможность принимать и увольнять учителей); они могут побуждать школы обучать учеников знаниям и навыкам, которые им «необходимы», если они хотят «воспользоваться тем, что должна делать школьная система»; они могут настаивать на поощрении школ заниматься с различающимися детьми по-разному либо «повышая их мотивацию», либо позволяя развивать различные компетентности. Некоторые выступают за более «ориентированные на ребенка» образовательные программы, а другие – за программы, «ориентированные на учителя». (Тем не менее, насколько мне известно, нет ни одного сторонника более индивидуального подхода, ориентированного на компетентность, хотя, как я доказывал еще в 1980 г. в книге «Родители, учителя и дети» [42], это является решающим фактором, различающим дом и школу как образовательные учреждения).

Те, кто нацелен на политиков и администраторов, могут потребовать создания более гуманных и удовлетворительных условий жизни для «обездоленных» людей, могут попытаться заставить этих политиков и администраторов относиться к рассматриваемым родителям более развивающим и способствующим росту образом; ещё они могут стремиться к тому, чтобы затем сделать что-то со структурой социальных параметров, на основании которых образовательная система служит распределению привилегий (например, повышение успешности одной группы детей может просто означать навешивание ярлыка «отстающих» на другую группу детей). Утверждается, что задача политиков и администраторов состоит в изменении нашей социальной структуры таким образом, чтобы каждый мог получить помощь в развитии и использовании своих навыков и талантов и быть достойно вознагражденным за их проявление.

Было опубликовано более 3000 публикаций, посвященных оценке одной только программы Headstart (широкомасштабная программа раннего образования детей в США, начатая в 1965 г. и охватившая более 22 млн. детей к 2005 г. - прим. перев.).

Модели раннего вмешательства

В связи только с программой Headstart Стэллингс (Stallings) и Касковиц (Kaskowitz) определили более 80 таких моделей, каждая из которых воспроизводится на разных сайтах по всей территории США [87]. Некоторые из программ стремились повысить оценки достижений, исходя из ложного предположения, что, если бы все получили больше знаний и более высокие баллы, то все получили бы работу. Другие стремились собрать множество «слабых» детей, чтобы у них было больше шансов конкурировать в борьбе за квалификацию, которая обеспечивает хорошую жизнь. Некоторые признали, что само по себе образование будет формировать качества, требуемые для экономического развития. Некоторые пытались вмешаться в экологический контекст, в результате чего многие люди столкнулись с непреодолимыми препятствиями для получения хотя бы половины достойного образа жизни. Стратегии также были чрезвычайно разнообразными: посещение дошкольных учреждений, изменения в обычном обучении и домашние вмешательства разных видов. Совсем недавно Бургер (Burger) провел более широкое обсуждение этих моделей [75].

Только оценивание программы «Домашнего старта» (Homestart) составляет около 3000 страниц, а последующих программ – около 20000 страниц. И выводы, составленные тремя основными рецензентами в этой области, оказались вопиюще противоречивыми. Так среди выборки из 62 схем, отобранных Манном (Mann) за их качество, 49 показали положительный результат, и лишь 13 – не показали [88], а Браун пришёл к выводу, что эти 13 схем были, в том или ином смысле неудовлетворительными (говоря тем самым, что не существует систем обучения, которые не приносят пользы) [89], а Хокридж (Hawkrigge) с коллегами [90] и МакЛохлин (McLoughlin) [91] пришли к обратному выводу. Хокридж с коллегами посчитали, что из тысячи схем лишь 21 удовлетворяет критериям развитого академического или интеллектуального функционирования, в то время как МакЛохлин с коллегами после тщательного обзора 40 «типичных» исследований, которые в то или иное время подтверждали полезность программы, заявили, что «на начальном этапе (рассмотрения этих примеров) ожидалось, что главное соотношение попыток повлечёт согласование разных, но предположительно валидных, типов исследований... это не казалось существенной проблемой... главная проблема состояла в том, чтобы сделать *какой-нибудь* состоятельный вывод в отношении *какого-ни-*

будь исследования».

Мой собственный вывод состоит в том, что ни одна из программ, неважно, основанная на домашнем обучении или нет, не имеет результатов, которыми такие авторы как Блум (Bloom) [92], Дэйв (Dave) [93] и Колман (Coleman) с коллегами [94] привели наших коллег к ожиданиям, присущих, видимо, до сих пор легиону психологов, деятелей образования и слуг общества.

Возможности преодоления

Сформулированное утверждение не следует читать как вывод, что ничего нельзя сделать. Напротив, очевидно, что отдельные высоко преданные делу люди, такие как учителя, чья работа обсуждалась ранее в этом эссе, и те, чья работа была обобщена Робинсоном, могут выполнять то, что кажется чудесами (хотя даже в этих случаях я не знаю никаких доказательств продолжения программы после ухода этих людей, или того, что полезные качества не были «смыты» в долгосрочной перспективе) [Хотя выбор одного конкретного исследования для дальнейших комментариев может показаться подозрительным, тем не менее это стоит сделать, чтобы подчеркнуть важность конкретных характеристик. Исследование, на которое я хотел бы обратить внимание – это исследование Маккэя (MacKay), опубликованное в 2006 г. и 2007 г. [95, 96]. Первой отличительной особенностью данного проекта является то, что он работал в течение 10 лет и зависел от экстраординарной приверженности Маккэя к вмешательству в учебный процесс вместе с учителями, родителями и администраторами (которые постоянно менялись). Здесь стоит вспомнить, что должны были сделать учителя, проводившие успешные экологические компетентностно ориентированные проектные образовательные программы, обсуждавшиеся ранее. Далее следует отметить многокомпонентность самого вмешательства. Наконец, по крайней мере, насколько я могу судить по докладу об оценке, самыми важными составляющими его успеха были: (i) уровни глубокой индивидуальной поддержки, предлагаемой учителями и другими участниками, и (ii) способ, которым всех учеников побуждали установить индивидуальные цели для результатов следующего шага в их развитии, а затем проанализировать своё продвижение, чтобы выявить препятствия, для преодоления которых они могли обратиться за помощью.

Ранее я ранее утверждал: «если «эффекты, какие бы они ни были, столь неуловимы для обнаружения, а методологические «дефекты» исследований выглядят столь большими ... то не может быть никаких сомнений в том, что исходные (когнитивные и академические) основания, на которые были затрачены такие огромные средства, оказались весьма сомнительными». И я хотел бы задать вопрос: «Если установлено, что приход в учебные учреждения детей в любом возрасте до восьми лет нивелируется уже к моменту, когда им исполнится одиннадцать, то имеются ли веские основания для поддержки раннего вмешательства? А ведь это нивелирование установлено Пикером с коллегами в их межкультурном исследовании под эгидой IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - Международная ассоциация по оценке достижений в области образования, независимое международное сообщество национальных исследовательских учреждений и правительственных агентств – прим. перев.) еще в ранние 70-е годы [97].

Ирония заключается в том, что Пикер отвечал за анализ, который привел в 1966 г. Комитет Плаудена по начальному образованию (Plowden Committee) к признанию домашней обстановки важным фактором успеха в школе [59]. В 2009 г. Саргейт (Suggate) показал, что последние исследования PISA (Programme for International Student Assessment - Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся — тестирование, оценивающее грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике; в тестировании участвуют подростки в возрасте 15 лет. - прим. перев.) подтверждают тот же самый вывод, на этот раз конкретно в отношении чтения [98].

Я, без какого-либо энтузиазма, попытался обновить эти мрачные выводы, отыскав, представляющийся подробным обзор исследований в данной области, опубликованный Бургером (Burger) в 2010 г. [75], а также в главах книги под редакцией Кокса «Борьба с недостатками

в области образования» [99].

Всё оказалось только хуже.

Как я понял из статьи Бургера, в то время как «образцовые» программы могут приносить существенный «выигрыш», большинство из программ на это не способны. Значительная доля их повышает выход посредством «когнитивного развития», но мало способствует «устранению разрыва». «Когнитивное развитие» оценивается результатами тестов достижений. Подразумеваемые плюсы, подобные предупреждению направления на специальное обучение или оставлению на второй год, исследовались так редко и так плохо оценивались, что по ним так и не составили никаких выводов.

Приведу его собственные слова: «Возможности раннего обучения повышают способность детей учиться, что может улучшить их последующее обучение в начальной школе. Обеспечивая социальный и познавательный опыт, дошкольные программы дополняют домашние условия детей. Они создают знакомство с дошкольными и школьными учреждениями и процедурами, которые впоследствии могут способствовать формальному школьному обучению».

Обратите внимание, во-первых, на ограниченное использование слова «обучение» и его инкапсуляцию в понятие «способность учиться» и, во-вторых, на порочный круг аргументации: школьное обучение может способствовать школьному обучению. (Саггейт (Suggate) в 2012 г. высказал серьезные сомнения в валидности даже этого, кажущегося очевидным, заявления [82]). Такие дела.

Но достаточно об этом!

В более широком контексте все-таки важно отметить, что концепция «недостатков» резко изменилась за последние 50 лет (то есть, с тех пор как мы собрали данные социального опроса [58], которые Пикер связал с достижением школы, таким образом, чтобы привести комитет Плаудена (Plowden) к подтверждению важности домашней подготовки [59]). В конце 70-х годов проблема в основном виделась в неблагоприятных социально-экономических условиях или в потребностях детей, которые испытывали трудности с учебой в школе. Сегодня, как утверждал Томлинсон (Tomlinson), те, кто обеспокоен неудачей или успехом в школе, сначала были озабочены ролью культурного фона мигрантов, а потом тем, как правительственная политика предлагает выбор школы, который, связан с таблицей школьных лиг и конкуренцией, порождающей (через процесс, который трактуется как рыночный), посредством географической миграции, огромные различия как в социально-экономическом положении принятых учащихся, так и в культурах самих школ [100]. Внимание исследователей и администраторов перенеслось с неблагополучных детей на «неэффективные» школы [101], ... чтобы исправить их предписаниями, регламентацией, инспектированием и более строгим тестированием.

Изучая эти материалы, я продолжал всё больше изумляться множющимся неудачам этих высококвалифицированных исследователей в попытке развенчать неверное предположение, основанное на рассмотренной корреляции между академической квалификацией и способностью трудоустроиться, а именно, утверждения, что, если каждый получит больше образования (более или менее современного образца), то все найдут работу и неизбежно произойдет экономическое развитие (в самой желательности которого я сильно сомневаюсь). Известно, что многие ученики не хотят этой «среднеклассовой» работы, а ещё меньше они хотят конкурировать в решении бессмысленных «академических» задач, чтобы получить такие рабочие места.

Вряд ли каждый из оценщиков примирялся со следующим требованием: чтобы оценивание было принято, оно должно быть всесторонним. Какой вред эти, казалось бы, высоко эффективные люди и школы наносят некоторыми из их учеников и обществу, особенно

в долгосрочной перспективе? Возможно, что большая часть этого недосмотра является результатом ранее осуждавшегося процесса, в соответствии с которым способ финансирования исследований способствует сбору данных, основанных на политике, а не проведению политики, основанной на фактических данных, как это декларируется. Однако это не может полностью освободить отдельных исследователей от какой-либо ответственности.

Утверждение о том, что родители являются наиболее важными педагогами своих детей, повторяется повсюду, ... но обычно интерпретируется в том смысле, что родители должны делать больше, чем школы, а не наоборот [57]. (В наших статистических исследованиях выяснилось, что в целом «образовательные посетители домов» (ОПД) заставляют родителей чувствовать себя более НЕкомпетентными и более склонными передавать детей профессионалам, хотя этот эффект, вероятно, ограничивался некоторыми ОПД и некоторыми родителями.)

Хотя некоторые родители, которые ценят чтение и успехи в школе, действительно делают и особенно намерены далее делать то, что способствует этому, зачастую психологи и исследователи стараются сосредоточиться на чем-то ином... и эти исследователи также упускают из виду то, что родители делают для воспитания других и их детей.

Раннее обучение чтению и другим компетентностям

Риз (Reese) открывает свою главу в книге *Contemporary Debates in Childhood Education and Development (Современные дебаты о детском образовании и развитии)*, описывая идеализированный процесс, в котором родители берут своих детей на колени и после тщательного изучения того, что интересует ребенка, выбирают книги для чтения с детьми, задающими открытые вопросы о происходящем [102]. Это заставляет ребенка забрать книгу и продолжить чтение самостоятельно. Но Риз спрашивает: что произойдет, если родитель (как я) не любит читать или не умеет читать? И что, если, опять же, как я, ребенок не любит читать и воспринимает требование делать это, когда он мог бы заниматься чем-то другим, как нежелательное вторжение в его жизнь? Школы не только не подражают этому идеализированному процессу, но продолжают наказывать детей, сначала заставляя их читать, когда они этого не хотят, и наказывая их за неспособность эффективно читать такими вещами, как предписывание им коррекционных домашних заданий и программ чтения и даже, как это было в мое время, усиливая эти лишения физическим наказанием. Сегодня искаженные образы более широких преимуществ домашнего чтения и преимуществ задавания вопросов превратились в массовые программы, направленные на то, чтобы заставить родителей участвовать в этих действиях по принуждению своих детей. Иначе им угрожает, что они сами будут подвергнуты обязательным курсам «родительского образования» или даже, в крайнем случае, отправятся в тюрьму. (Разве не поразительно, что авторитарные бюрократы могут сделать с хорошей идеей!) Более того, Тизард (Hughes) и Хьюгс (Hughes), два из немногих исследователей, которые действительно изучали, что происходит в домах, показали, что этот идеализированный образ абсолютно лжив [103]. Родители в основном учат чтению, письму и распознаванию слов, причем совершенно случайно, посредством таких игр, как «I-Spy» («Ай-Спай» - игра с угадыванием, в которой Шпион говорит: «Что я видел, что я видел...», а игроки должны угадать описанный объект. По-русски игру следовало бы назвать, сохраняя рифму, не «Я - шпион», а «Он - шпион» - прим. перев.) или составления списков покупок. Действительно, «кролики и медвежата» - это забавно, но в результате весь контекст, в котором велось обсуждение научения чтению, оказался зауженным и вводящим в заблуждение. В таком контексте я чувствую, что должен прокомментировать то, что во всей 350-страничной книге, состоящей из 29 глав, которые якобы имеют дело с «современными дебатами в области образования и развития детей», нет ни одного упоминания о более широкой многообразной компетентности ориентированной деятельности, которой родители могут и заниматься со своими детьми в соответствии с их собственными целями и ценностями, которым я в первую очередь и посвятил это эссе ... Я имею в виду такие вещи, которые могут способствовать широкому кругу компетентностей и уверенности в себе, которые нужны, чтобы позитивно представлять самого себя, входить в доверие и манипулировать учителями [104], чтобы заниматься задирами в школах и рабочих местах, участвовать в неординарных разговорах ... и так далее, и так

далее. Стоит обобщить еще немного: мы говорим о том, что многие родители, которые заботятся об успехе в школе, ощущают этот успех *косвенно*, через воспитание уверенности в себе, навыков представления своих дел и качеств, способности к системному анализу. Отсутствие какого-либо обсуждения этих вещей в последних книгах, которые я прочитал, свидетельствует о том, что авторы упускают такой вопрос: «Как нам следует воспитывать хотя бы некоторые высокоуровневые компетентности у всех детей?» Хуже того, отсутствие какого-либо обсуждения таких вопросов говорит о том, что сами авторы не обладают способностями, которые можно было бы предположить у ведущих исследователей. Их можно охарактеризовать как страдающих туннельным зрением, ограниченностью представлений; консерватизмом и недееспособностью мышления.

На самом деле им было бы невозможно изучить такие явления, не приняв для рассуждения об индивидуальных различиях описательный, основанный на категориях подход, используемый в биологии (вместо текущего подхода, основанного на переменных), а также, не приняв экологический подход для рассуждения об их взаимодействиях.

Необходимость изменения подхода к исследованию

Одна из проблем работы в этой области заключается в том, что, как показал Харрис (Harris), интерпретации, основанные на корреляциях между поведением детей и поведением родителей, которые обычно сообщаются психологами, неверны: «это случай, когда дети влияют на своих родителей, а не наоборот» [105]. Однако, более серьезным, оказывается то, что показали в своих исследованиях Тизард (Tizard) [106], Хьюгс (Hughes) [103, 107], и Риз (Reese) [102]: в ходе взаимных влияний и действий разные родители обращаются с разными своими детьми по-разному (но таким способом, который обычно не изучают психологи), а различие в родительском поведении *оказывает* различное воздействие на разных детей (и наоборот), но опять же, такими способами, которые обычно не изучаются психологами. На самом деле ситуация ещё хуже. Эти явления *не могут быть изучены* в рамках доминирующей исследовательской парадигмы. Требуется *экологический* подход. Аналогия прояснит этот момент: типичный луг содержит сотни видов трав и сотни тысяч взаимодействующих растений и животных, живущих в некоторых симбиотических отношениях. Можно, как это делают многие исследователи сельского хозяйства, изучать, например, такой вопрос: как урожай семян, вырабатываемых определенным штаммом травы, варьируется в зависимости от погоды или применения пестицидов (хотя даже такая постановка, как мы видели, является необоснованной, поскольку не учитываются важные воздействия на почву и пищевую цепочку). Но такая информация не дает фермеру *никаких рекомендаций*, как разумно использовать свой луг.

Если рассуждать аналогично то, как мы видели, работа типичного исследователя в области образования дает тем учителям, чья работа была сжато описана в ранее обсужденной групповой, многокомпонентной проектной работе, или тем родителям, которые желают воспитывать разнообразные и многогранные таланты своих детей, как раз *много указаний* относительно того, как это делать.

Более того, Каждин (Kazdin) [108] обратил внимание на неэтичный характер большинства оценочных исследований, которые принимаются исследователями образовательных систем. Так Каждин указывает на произвольный выбор метрик (мер/тестов), применяемых в попытке оценить программы, в которых участники меняются несколькими часто противоречивыми способами. Любой узкий выбор готовых мер, имеющихся под рукой, не позволит сделать всесторонней оценки. Гораздо раньше обратили внимание на аналогичные проблемы Парлетт (Parlett) [109], Гамильтон (Hamilton) с коллегами, в книге с говорящим названием «За пределами игры в числа» [110].

Те же, кто продвигает вмешательство в домашние условия, игнорируют ущерб, который они наносят воспитанию, пытаясь заставить родителей следовать своим рекомендациям. В этих исследованиях мало распознаются дилеммы, с которыми сталкиваются родители и администраторы. Например, нет обсуждения «дилеммы матерей среднего класса». Эти родители знают, что во многих отношениях школы плохи для их детей ... а некоторые из них особенно. Они знают, что школы не делают того, что родители от них хотели бы. Но они также знают, что это игра для детей, называемая «накопление сертификатов, за которые они будут покупать вход на рабочие места». Как драматично показал Гудлэд (Goodlad), в критической ситуации, родители предпочитают, чтобы школы сосредотачивались на академических квалификациях. (Заставляя родителей ответить, ка-

кие потенциальные образовательные цели из его списка были *наиболее* важными, Гудлэд показал, что, в отличие от вывода, возникшего в главе «родители хотят всего этого» его книги «Место, называемое школой» (Place Called School), когда наступает критический момент, выбор делается в пользу «успеха на экзамене» [24].

И еще одно замечание. В ходе обширного и компетентного оценивания последствий «прохождения до конца», в которой тест «Прогрессивные матрицы Равена» (PMP) использовался в качестве меры, Столлингс (Stallings) и Касковиц (Kaskowitz) показали, что чем больше школ занималось «открытым образованием», тем больше было увеличение результатов теста «Прогрессивные матрицы» [87]. Но был еще один результат: показатели теста «Чтение, Письмо, Арифметика» (тест “3R” – Reading, wRiting, aRithmetic – прим. перев.) снизились в той же степени.

Произвольные метрики

Есть один последний вопрос, на который важно обратить внимание, хотя и удивительно, что он не возник в связи с каким-либо из рассмотренных исследований.

Мы предполагали, что, по крайней мере, некоторые из этих исследований будут направлены на то, чтобы документировать относительные выгоды для более бедствующих в сравнении с менее бедствующими или для более способных детей в сравнении с менее способными детьми одним и тем же тесте.

Но ничего такого в этой области не встречалось.

Я, однако, сталкиваюсь с этими вещами в других областях, например, среди тех, кто стремился оценить дифференциальный эффект смешанной способности по сравнению с ориентированным на способности обучением на «академическом» уровне, а также среди тех, кто намеревался оценить дифференциальный эффект одного тренинга, программы вмешательства или еще чего-то подобного на разрыв между результатами теста ПМР у более способных учеников по сравнению с менее способными.

Что может проще.

Но это не сделано.

Проще всего проиллюстрировать проблему в отношении использования тестов с низкими верхними пределами сложности.

Такие тесты были бы (очевидно ли это!?) неспособными приписывать сверхвысокие баллы, которые могли бы получить более способные ученики при определенных условиях, например, при группировании их для обучения с другими учениками, демонстрирующими высокие достижения.

Очевидно, нет!

На самом деле проблема всеохватывающая.

Так некоторые исследователи утверждали, что программы, которые они разработали, в большей степени повышают баллы ПМР у студентов с низким уровнем способностей, чем у студентов с высоким уровнем способностей.

И действительно, если посмотреть на различия в «сырых баллах», это так.

Однако результат является артефактом, который проистекает из некоторого дефекта в конструкции самих тестов. В терминах «Теория тестирования» (Item Response Theory), дефект состоит в том, что существует большой разрыв между трудностью элементов, составляющих более легкие и более сложные разделы теста [111]. В результате, одинаковое изменение в способности проявляется как более крупный скачок в сырых оценках у менее способных испытуемых по сравнению с более способными. Этот недостаток был устранен при разработке «Стандартных прогрессивных матриц Плюс» (СПМР +) [112, 113].

Такая проблема распространена и гораздо более серьезна для тестов «лайкертовского» типа, чем для тестов достижения (Likert-scale - психометрическая шкала, используемая в опросниках и анкетных исследованиях).

ях, разработанная в 1932 г. Р. Лайкертом, то есть ранее ПМР – прим. перев.). Тесты лайкертовского типа предназначены, например, для измерения таких качеств, как депрессия и внутренний/внешний локус контроля, и не претендуют на соответствие критериям Гуттмана, Раша и теории тестирования (Guttman/Rasch/IRT).

В совокупности все тесты, трудность элементов которых не увеличиваются равномерно на регулярных и равных шагах, т.е. все тесты, не использующие интервальных шкал, можно считать тестами, имеющими «произвольные метрики». Равные различия в «сырых» баллах в разных частях шкалы (т.е. на разных уровнях общего результата теста) не означают одного и того же. Произвольным метрикам посвящены специальные выпуски журнала *The American Psychologist* в 2006 г., особенно статьи Сьюзен Эмберсон (Embretson) [115] и Алана Каздина (Kazdin) [108].

Но это не единственный путь, на котором метрики, выбранные для использования в оценочных исследованиях, становятся произвольными, что уводит исследователя от цели. В указанной статье Каздин (Kazdin) [108] показал, что метрики стремятся стать произвольными, такими способами, которые особенно присущи оценочным исследованиям, обсуждаемым в данном Приложении.

Для иллюстрации Каздин представляет проблемы, возникающие при оценке результатов психотерапии.

Здесь пациенты, подобные ученикам, вовлеченным в «речной» проект, описанный ранее, и студентам, участвующим в отдельных индивидуализированных компетентностно ориентированных программах, изучаемых в NELP [46], могут изменяться в разных направлениях. (National Employment Law Project - Проект реализации национального закона о занятости - некоммерческая организация, имеющая бюджет более 5 млн. долл. США, продвигающая политику «создавать хорошие рабочие места, расширять доступ к работе и укреплять защиту и поддержку низкооплачиваемых рабочих и безработных» - прим. перев.) Один участник может реагировать и изменяться способами, которые сильно отличаются от способов изменения других участников. Более того, каждый человек может меняться в разных направлениях. Он может стать более уверенным и способным совершать некоторые действия, но при этом становиться менее уверенными в других делах. До тех пор, пока оценивающий не попытается установить всеобъемлющую оценку ... то есть, пока он задействует узкий (весьма произвольный) набор имеющихся готовых «мер» для оценки результатов, следовательно, информация будет теряться, а результирующая оценка будет ошибочной, и действительно неэтичной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Controls*. London: Routledge and Kegan Paul.
2. Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972/3). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books; London, England: Penguin Books.
3. Bookchin (2005/1971), Graeber (2013), Marks et al. (2006), Lane (1979, 1991), Inkeles & Diamond (1980)
4. Raven, J. (1981 RPM). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Research Supplement No.1: The 1979 British Standardisation of the Standard Progressive Matrices and Mill Hill Vocabulary Scales, Together With Comparative Data From Earlier Studies in the UK, US, Canada, Germany and Ireland. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
5. Kinsey, A. C. et al. (1953). *Sexual Behaviour in the Human Female*. Philadelphia, PA: W. B. Saunders.
6. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1948). *Sexual Behavior in the Human Male*. Philadelphia, PA: W. B. Saunders.
7. Webster, D. (2016). *Beyond I, Daniel Blake*. [http://](http://eyeonsociety.co.uk/resources/Beyond-Daniel-Blake.pdf)

eyeonsociety.co.uk/resources/Beyond-Daniel-Blake.pdf

8. MacPherson, J. S. (1958). *Eleven Year Olds Grow Up*. London: University of London Press.
9. Hope, K. (1984). *As Others See Us: Schooling and Social Mobility in Scotland and the United States*. New York: Cambridge University Press.
10. Deary, I. J., Michelle, T., Taylor, D., Hart, C. L., Wilson, V., Smith, G. D., Blane, D., & Starr, J. M. (2005). Intergenerational social mobility and mid-life status attainment: Influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education. *Intelligence*, 33(5), 455-472.
11. Deary, I. J., Whiteman, M. C., Starr, J. M., Whalley, L. J., & Fox, H. C. (2004). The Impact of childhood intelligence on later life: Following up the Scottish Mental Surveys of 1932 and 1947. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 130-140.
12. Kohn, M. L. (1969/77). *Class and Conformity: A Study in Values (Second Edition)*. Chicago IL: Chicago University Press. (1st edition: Dorsey Press.)
13. Raven, J. (1976 PM&V). *Pupil Motivation and Values*. Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
14. Raven, J., Johnstone, J., & Varley, T. (1985 OTPC). *Opening the Primary Classroom*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
15. Taylor, C. W. (1974). Multiple talent teaching. *Today's Education*, March/April, 71-74.
16. Taylor, C. W. (1976). *All our Children are Educationally Deprived*. Salt Lake City: University of Utah.
17. Montessori, M. (1948, revised 1996, reprinted 2007). *From Childhood to Adolescence*. Amsterdam: Montessori-Pierson
18. Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools*. London, UK. Penguin Books.
19. Raven, J. (1997/84 CIMS). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press. (First published in 1984 in London, England, by H. K. Lewis.)
20. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: Wiley.
21. Raven, J. (1977). *Education, Values and Society: The Objectives of Education and the Nature and Development of Competence*. London: H. K. Lewis; New York: The Psychological Corporation. (Currently available from the Competency Motivation Project, Edinburgh, Scotland.)
22. 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; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project, 30, Great King Street, Edinburgh EH3 6QH. http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#managing_education
23. Wilson, J. et al. (1973). *Early Leaving in Northern Ireland*. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research.
24. Goodlad, J. (1983). *A Place Called School*. New York: McGraw Hill.
25. Flanagan, J. C. (1978). *Perspectives on Improving Education from a Study of 10,000 30-Year-Olds*. New York: Praeger Publishers.
26. De Landsheere, V. (1977). On defining educational objectives. *Evaluation in Education*, 1(2), 73-190. Oxford: Pergamon Press.
27. Gow, L., & McPherson, A. (Eds.). (1980). *Tell Them From Me: Scottish School Leavers Write About School and Life Afterwards*. Aberdeen: University Press.
28. Johnston, L. D. (1973). *The American High School: Its Social System and Effects*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
29. Sperry, R. (1983). *Science and Moral Priority: Merging Mind, Brain, and Human Values*. Oxford: Blackwell.
30. Raven, J. (2008 IED). Intelligence, engineered invisibility, and the destruction of life on earth. In J. Raven & J. Raven (Eds.), *Uses and Abuses of Intelligence: Studies*

- Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 19, pp. 431-471). Also available at <http://www.eyeesociety.co.uk/resources/UAIChapter19.pdf>
31. Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, USA: Teachers College Press.
32. Mortimore, P., & Whitty, G. (2000). Can school improvement overcome the effects of disadvantage? In T. Cox (Ed.), *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*, (pp.156-176). London, England: Falmer Press.
33. Adams, E. A., Robbins, D., & Stephenson, J. (1981). *Validity and Validation in Higher Education. Research Papers 1-4 and Summary Report*. London: North East London Polytechnic, School of Independent Studies.
34. Burgess, T., & Adams, E. (1986). Records for all at 16. In P. Broadfoot (Ed.), *Profiles and Records of Achievement*. London: Holt, Rinehart and Winston.
35. Burgess, T., & Adams, E. (1986). *Records of Achievement at 16*. Windsor, Berks: NFER-Nelson.
36. Berlak, H., Newmann, F. M., Adams, E., Archbald, D. A., Burgess, T., Raven, J., & Romber, T. A. (1992). *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
37. Dockrell, W. B. (1988). *Achievement, Assessment and Reporting*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
38. Waddell, J. (1978). (Chairman). *School Examinations*. London: HMSO.
39. Andrews, P., et al. (1974). *The ICE Report*. Dublin: Stationary Office.
40. Au, W. W. (2008). Devising inequality: A Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education*, 6, 639-651.
41. Raven, J. (2012). Raven, J. (2012). Competence, education, professional development, psychology, and socio-cybernetics. In G. J. Neimeyer (Ed.), *Continuing Education: Types, Roles, and Societal Impacts* (Chapter 16). Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc. http://www.eyeesociety.co.uk/resources/CPDAPA_REVISED_FULL_VERSION.pdf
42. Raven, J. (1980 PT&C). *Parents, Teachers and Children: An Evaluation of an Educational Home Visiting Programme*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
43. Klemp, G. O., Munger, M. T., & Spencer, L. M. (1977). *An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets*. Boston: McBer.
44. Lees, S. (1996). *Strategic Human Resource Management in Transition Economies. Proceedings of Conference: Human Resource Management: Strategy and Practice*. Alma Atat Management School, Alma Atat, Khazaksthan.
45. O'Reilly, D., Cunningham, L., & Lester, S. (Eds.). (1999). *Developing the Capable Practitioner*. London: Kogan Page.
46. Stephenson, J. (2001). Inputs and outcomes: The experience of independent study at NELP. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 21). New York: Peter Lang.
47. Winter, D. G., McClelland, D. C., & Stewart, A. J. (1981). *A New Case for the Liberal Arts*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
48. Kanter, R. M. (1985). *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. Hemel Hempstead: Unwin Paperbacks
49. Raven, J., & Stephenson, J. (Eds.). (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
50. Raven, J. (1997). Can we discuss policy if nothing is what it seems to be? *Journal for Mental Changes*, III(1), 85-103. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/hcwdpall.pdf>
51. McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand.
52. McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.
53. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
54. Burgess, T. (1979). New ways to learn: Education for capability. *Journal of the Royal Society of Arts*, February, 143-157.
55. Burgess, T. (Ed.). (1986). *Education for Capability*. Windsor, Berks: NFER-Nelson.
56. O'Reilly, D. (2001). Competence and incompetence in an institutional context. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 22). New York: Peter Lang.
57. Gregory, E. (2000). Recognizing differences: Reinterpreting family involvement in early literacy. In T. Cox (Ed.), *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*, (pp.103-120). London, England: Falmer Press.
58. Morton-Williams, R. (1966). *Survey Among Parents of Primary School Children. Appendix 3, The Plowden Report: Children and Their Primary Schools, Volume 2*, 93-178. London: HMSO.
59. "Plowden" Report. (1966). *Central Advisory Council on Education. Children and Their Primary Schools, Volumes 1 & 2*. London: HMSO.
60. Raven, J. (2001 AC). The assessment of competence. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 28). New York: Peter Lang. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/CILSChap28.pdf>
61. Raven, J. (2001 FDC). Facilitating the development of competence. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 18). New York: Peter Lang. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/CILSChap18.pdf>
62. Stephenson, J. (2008). *Problems Involved in Arriving at Valid, Reliable, and Objective Evaluations of Development-Oriented Educational Activities in Higher Education*. Paper presented to Conference of the International Test Commission, Liverpool.
63. Dockrell, W. B. (2001). The problems posed for the assessment of competence by the espoused goals of higher education. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 24). New York: Peter Lang.
64. Wolf, A. (1987). *Work Based Learning: Trainee Assessment by Supervisors*. Bradford, England: MSC Sales, ISCO.
65. Wolf, A. (1993). The reliability of test candidates and the implications for one-shot testing. *Educational Review*, 45, 263-278.
66. Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham: Open University Press.
67. Wolf, A. (2001). Competence-based assessment. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 25). New York: Peter Lang.
68. McClelland, D. C. (2001). Where do we stand on assessing competencies? In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 27). New York: Peter Lang.
69. Raven, J. (1994). *School Improvement Kit: Pilot Version, including Edinburgh Competency Statement Blank and Classroom Climate Questionnaire*. Edinburgh: Competency Motivation Project.
70. Raven, J. (2008 IED). Intelligence, engineered invisibility, and the destruction of life on earth. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania:

- Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 19, pp. 431-471). Also available at <http://www.eyesociety.co.uk/resources/UAIChapter19.pdf>
71. Lester, S. (2001). Assessing the self-managing learner: A contradiction in terms. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (Chapter 26). New York: Peter Lang.
72. 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
73. Carneiro, P., & Heckman, J. J. (2005). Human capital policy. In J. J. Heckman, & A. B. Krueger (Eds.), *Inequality in America. What Role for Human Capital Policies?* Cambridge MA: MIT Press.
74. Sylva, K. (2000). Early childhood education to ensure a 'fair start' for all. In T. Cox (Ed.), *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*, (pp.121-176). London, England: Falmer Press.
75. Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140-165.
76. Weikart, D. P. et al. (1978). *The High/Scope Cognitively Orientated Pre-School Curriculum*. Ypsilanti, MI: High/Scope Foundation.
77. Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1977). Can preschool make a lasting difference? *Bulletin of the High Scope Foundation*, 4, Autumn, 1-8.
78. Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1990). The High/Scope Perry preschool study. *Prevention in Human Services*, 7(1), 109-132.
79. Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143.
80. Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
81. Wolf, A., & Jenkins, A. (2014). Do 'learners' always learn? The impact of workplace adult literacy courses on participants' literacy skills. *British Educational Research Journal*, 40 (4) 585-60.
82. Suggate, S. P. (2012). Watering the garden before a rainstorm: The case of early reading instruction. In S. Suggate, & E. Reese, *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (Chapter 17). London, England: Routledge
83. Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
84. Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
85. Raven, J. (2014 D). Dyslexia - getting it wrong. *The Psychologist*, 27(11), 809. <http://eyesociety.co.uk/resources/Dyslexia.pdf>
86. Raven, J. (1981). Early intervention: A selective review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), F1 C6. <http://eyesociety.co.uk/resources/R-EARLY-INTERVENTION-1981-R.pdf>
87. Stallings, J., & Kaskowitz, D. (1974). *Follow Through Classroom Observation Evaluation 1972-1973*. Menlo Park, CA: Stanford Research Institute. Report URU-7370.
88. Mann, A. J. et al. (1977). *A Review of Head Start Research since 1969; And an Annotated Bibliography*. DHEW Publications No. OHDS 77/31102.
89. Brown, B. (1977). *Long term gains from early intervention: An overview of current research*. Washington, DC: Office of Child Development.
90. Hawkrige, D. G. et al. (1968). *A Study of Selected Exemplary Programs for the Education of Disadvantaged Children*. Washington DC: US Dept. of Health, Education and Welfare.
91. McLaughlin, D. H. (1977). *Title 1, 1965 - 75: A synthesis of the findings of federal studies*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
92. Bloom, B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley.
93. Dave, R. H. (1963). *The Identification and Measurement of Environmental Process Variables that are Related to Educational Achievement*. PhD dissertation, University of Chicago.
94. Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Hood, A. M., Weinfeld, L. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
95. MacKay, T. (2006). *The West Dunbartonshire Literacy Initiative: The Design, Implementation and Evaluation of an Intervention Strategy to Raise Achievement and Eradicate Illiteracy*. Phase I Research Report. Dumbarton: West Dunbartonshire Council.
96. MacKay, T. (2007). *Achieving the Vision: The Final Research Report of the West Dunbartonshire Literacy Initiative*. Dumbarton: West Dunbartonshire Council. ISBN: 978-0-9537736-6-4
97. Peaker, G. F. (1975). *An Empirical Study of Education in Twenty One Countries*. Stockholm: Almqvist and Wiksell; New York: John Wiley, The Halsted Press.
98. Suggate, S. P. (2009). School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Educational Research*, 48(3), 151-161.
99. Cox, T. (Ed.) (2000). *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*. London, England: Falmer Press.
100. Tomlinson, S. (2000). Ethnic minorities and education: New disadvantages. In T. Cox (Ed.), *Combating Educational Disadvantage; Meeting the Needs of Vulnerable Children*, (17-36). London, England: Falmer Press.
101. Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
102. Reese, E. (2012). The tyranny of shared book-reading. In S. Suggate, & E. Reese, *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (Chapter 17). London, England: Routledge
103. Tizard, B., & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and School*. London: Fontana.
104. Tomlinson, T. M., & Tenhouten, D. (1976). *Awareness, Achievement Strategies and Ascribed Status of Elites*. Washington, DC: National Institute of Education. Unpublished Report.
105. Harris, J. R. (2006). *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. New York: W. W. Norton.
106. Tizard, B. (1974). Staff and parents talk to young children. In B. Tizard (Ed.), *Early Childhood Education*. London: NFER.
107. Hughes, M. (1996). Parents, teachers and schools. In B. Tizard, *Children, Research and Policy* (Chapter 5). Abingdon, UK: Taylor and Francis.
108. Kazdin, A. E. (2006). Arbitrary metrics: Implications for identifying evidence-based treatments. *American Psychologist*, 61, 42-49.
109. Parlett, M. (1972). Evaluating innovations in teaching. In H. J. Butcher & E. Rudd (Eds.), *Contemporary Problems in Research in Higher Education*. New York: McGraw Hill.
110. Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald, B., & Parlett, M. (Eds.). (1977). *Beyond the Numbers Game*. London: MacMillan Education.
111. Prieler, J., & Raven, J. (2008). Problems in the measurement of change (with particular reference to individual change [gain] scores) and their potential solution using IRT. In J. Raven & J. Raven (Eds.), *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's*

Quest for Non-Arbitrary Metrics. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 7, pp. 173-210). <http://eyeonsociety.co.uk/resources/UAIChapter7.pdf>

112. Raven, J. (2008 SPM+). The need for, and development of, the SPM Plus. In J. Raven & J. Raven (Eds.), *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics* (Chapter 3, pp. 103-112). Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL.. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/UAIChapter3.pdf>

113. Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2000, updated 2004). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 3: The Standard Progressive Matrices, Including the Parallel and Plus Versions*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

115. Embretson, S. E. (2006). The continued search for nonarbitrary metrics in psychology. *American Psychologist*, 61, 50-55.

Статья поступила в редакцию 24.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 37.013.32

ОПТИМИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЛЕГКОАТЛЕТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

Реутова Ольга Викторовна, старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры
Григорьева Елена Львовна, старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры
Нижегородский государственный педагогический университет

(604950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: mininuniver@mininuniver.ru)

Аннотация. В настоящее время в теории и методике спортивной тренировки большое внимание уделяется подготовке бегунов на длинный спринт. Если раньше теория бега носила в основном объяснительный характер и мало помогала практике, то с появлением новых технологий и материально-технического оснащения появилась возможность более качественно строить учебно-тренировочный процесс спортсменов. Бег 400 м относится к наиболее энергоемким упражнениям спринтерского характера и предъявляет исключительно высокие требования к функциональным возможностям организма спортсмена. Для достижения высоких спортивных результатов на этой дистанции необходимо обладать рациональной техникой бега и иметь оптимальный уровень развития скоростных качеств, скоростной и специальной выносливости. Многочисленные научные исследования, изучение спортивных биографий сильнейших бегунов мира на 400 м показывают, что в первые 3-4 года тренировки необходимо заложить базу разносторонней подготовленности спортсмена. При этом целесообразно строить тренировочный процесс с учетом анатомо-физиологических данных. В данной статье рассмотрено содержание учебно-тренировочного процесса юношей, занимающихся легкоатлетическим спринтом, специализирующихся в беге на 400 метров с учетом их соматических особенностей организма. Разработана и экспериментально обоснована методика, направленная на оптимизацию учебно-тренировочного процесса, что в свою очередь способствовало повышению функциональных возможностей организма и специальной физической подготовленности легкоатлетов в учреждении дополнительного образования. Разработанная методика успешно применяется в учебно-тренировочном процессе бегунов на длинный спринт.

Ключевые слова: учебно-тренировочный процесс бегунов, средства и методы подготовки, специальная физическая подготовленность, физическое развитие, функциональные возможности организма, соматические особенности, соматотипирование.

OPTIMIZATION OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING OF ATHLETES IN ESTABLISHMENT OF ADDITIONAL EDUCATION

© 2018

Reutova Olga Viktorovna, senior teacher of department of Theoretical fundamentals of physical culture
Grigorieva Elena Lvovna, senior teacher of department of Theoretical fundamentals of physical culture
Nizhny Novgorod State Pedagogical University

(604950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: mininuniver@mininuniver.ru)

Abstract. Now in the theory and techniques a sports training much attention is paid to training of runners on long sprint. If earlier the theory of run had generally explanatory character and helped practice a little, then with the advent of new technologies and material equipment there was an opportunity with higher quality to build educational and training process of athletes. Run of 400 m belongs to the most power-intensive exercises of sprint character and places exclusively great demands on functionality of an organism of the athlete. For achievement of high sports results at this distance it is necessary to possess rational technology of run and to have optimum level of development of high-speed qualities, high-speed and special endurance. Numerous scientific research, studying of sports biographies of the strongest runners of the world on 400 m show that in the first 3-4 years of a training it is necessary to put base of versatile readiness of the athlete. At the same time it is expedient to build training process taking into account anatomic-physiological data. In this article the content of educational and training process of the young men doing track and field athletics sprint, specializing in run on 400 meters taking into account their somatic features of an organism is considered. The technique directed to optimization of educational and training process that in turn promoted increase in functionality of an organism and special physical fitness of athletes in establishment of additional education is developed and experimentally proved. The developed technique successfully is applied in educational and training process of runners on long sprint.

Keywords: educational and training process of runners, means and methods of preparation, special physical fitness, physical development, functionality of an organism, somatic features, somatotyping.

Актуальность. Для дальнейшего развития легкой атлетики все большее значение придается поиску новых, более эффективных, средств и методов подготовки спортивного резерва, обосновывается необходимость широкого внедрения на различных этапах становления спортивного мастерства теоретико-методических положений индивидуализация тренировочного процесса [1-4].

В настоящее время на смену индивидуального подхода, который полностью оправдал себя при работе со спортсменами высокого уровня, формируется типовой конституционный подход для работы с детскими командами. Вырисовывается новая концепция одностипности ответных реакций на физические нагрузки у детей, объединенные габаритным и компонентным варьированием их соматических показателей [4; 1].

В настоящее время наибольшей популярностью пользуется схема соматотипирования, разработанная Р.Н. Дороховым (1985, 1993). В основу разработки схемы он положил современные представления о росте и развитии организма, о соотношении отдельных состав-

ляющих его компонентов, о временных изменениях соматических показателей и указателей (индикаторов) биологической зрелости, а также особенностей пропорций тела, что представляет определенный интерес при спортивном отборе и ориентации подростков [4; 1].

Особое внимание надо уделять специальной физической подготовке легкоатлетов в беге на 400 метров с учетом их соматических особенностей. Поэтому проблема подготовки легкоатлетов, специализирующихся в беге на 400 метров является актуальной.

Целью исследования явилось разработка и экспериментальное обоснование содержания учебно-тренировочного процесса юношей, занимающихся легкоатлетическим спринтом, специализирующихся в беге на 400 метров с учетом их соматических особенностей организма, направленное на оптимизацию специальной физической подготовки.

Методы исследования. В процессе исследования анализировались и обобщались данные научно-методической литературы, формировалась система диагностические показатели специальной физической подготовленности

спринтеров.

С помощью антропометрических измерений (соматометрия, физиометрия) проводилась оценка физического развития юношей 15-16 лет [2]. В ходе физического развития юношей были получены данные по следующим показателям: рост и вес тела, жизненная емкость легких, максимальное потребление кислорода (МПК).

Для решения задач исследования нами был организован и проведен педагогический эксперимент в течение октября 2016г. - января 2017 года на базе СДЮШОР «Нижегородец» г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 16 спортсменов (юноши) учебно-тренировочной группы третьего года обучения 15-16 лет. Контрольная и экспериментальная группы состояли из 14 и 12 человек соответственно. Предварительно спортсмены были распределены на подгруппы с учетом их соматических особенностей организма.

Оценка соматотипа осуществлялась на основе габаритного уровня варьирования соматических показателей, с выделением у детей трех соматотипов (макро-, мезо-, микросоматического), которые соответствуют МаС, МеС, МиС, так как именно по показателям габаритного уровня можно судить об интенсивности ростовых процессов [2;3].

Анализ результатов соматотипирования юношей 15-16 лет (общая выборка) позволил установить, что среди юношей наибольшую в количественном отношении группу составили дети МеС типа.

Для реализации дифференцированного подхода к занимающимся было проведено распределение их по группам с учетом соматических особенностей. Экспериментальную группу составили юноши 15-16 лет с мезосоматическим типом. В контрольную группу вошли юноши с разными соматотипами (МаС, МеС, МиС).

В экспериментальной группе основные средства были направлены на развитие специальной физической подготовленности.

Объем и содержание учебно-тренировочных занятий определялись типовой программой ДЮСШ в соответствии с этапом подготовки. Для третьего года обучения объем учебно-тренировочных занятий составил 5 раз в неделю по 1,5 часа в каждой группе.

Результаты исследования. Содержание тренировочного процесса легкоатлетов в беге на 400 метров с учетом их соматических особенностей способствовала существенному развитию таких показателей физического развития, как рост и вес; оказала повышение на физическую подготовленность: жизненной емкости легких, частоты сердечных сокращений, артериальное давление и максимальное потребление кислорода.

В начале педагогического эксперимента у юношей 15-16 лет между экспериментальной и контрольной группами, не выявлено существенных различий в показателях физического развития и функциональной подготовленности.

Средний показатель роста в экспериментальной группе составил 172,1±1,3 см, в контрольной группе - 170,2±1,8 см. (t= 0,50; P>0,05).

Вес тела юношей в начале эксперимента экспериментальной группы был равен 65,5±0,6; в контрольной группе вес тела составил 63,2±0,5 кг(t=0,46; P>0,05).

Применение специальной физической подготовки, преимущественно специальной выносливости, оказало влияние на ЖЕЛ, ЧСС и МПК, что связано с улучшением сердечно-сосудистой и дыхательной системы легкоатлетов. Показатели жизненной емкости легких (ЖЕЛ) у юношей экспериментальной группы составила 4150±0,020; в контрольной группе - 4100±0,040 л(t=0,18; P>0,05).

Величина максимального потребления кислорода (МПК) определялась нами с целью наиболее информативной оценки дееспособности энергетических систем организма, в первую очередь кислородтранспортной системы. На начало эксперимента МПК у юношей экс-

периментальной группы составило 43,1±1,4, в контрольной группе - 42,7±1,2 мл/мин/кг (t=0,33; P>0,05).

В конце эксперимента у юношей между экспериментальной группой и контрольной группой достоверные различия были отмечены в показателях частоты сердечных сокращений, жизненной емкости легких, максимального потребления кислорода (табл. 1).

У юношей экспериментальной группы в конце эксперимента средние величины жизненной емкости легких были равны 4350±140; в контрольной группе - 4200±170 л(t=2,96; P<0,01).

Средние показатели частоты сердечных сокращений у легкоатлетов экспериментальной группы составили 62,9±1,1; в контрольной - 64,1±1,9 уд/мин (t=2,62; P<0,05).

Показатели МПК на протяжении эксперимента изменялись. Существенные приросты показателей МПК выявлены у юношей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Показатель МПК в экспериментальной группе был равен 45,7±1,2; в контрольной группе - 43,2±1,4 мл/мин/кг (t=2,65; P<0,05).

Таблица 1 - Показатели физического развития и функциональной подготовленности легкоатлетов в конце эксперимента.

Исследуемые показатели	ЭГ	КГ	Разница, един.	Достоверность различия
Рост, см	172,1±1,3	170,8±1,6	1,3	t=0,42; P>0,05
Вес, кг	65,9±0,5	63,8±0,5	2,1	t=0,09; P>0,05
ЖЕЛ, л	4350±140	4200±170	150	t=2,96; P<0,01
Показатели функциональной подготовленности				
ЧСС, уд/мин	62,9±1,1	64,1±1,9	1,2	t=2,62; P<0,05
АД сист., мм рт.ст.	114,5±2,8	116,9±3,0	2,4	t=2,32; P>0,05
АД диаст., мм рт.ст.	73,9±1,4	77,4±1,6	3,5	t=0,62; P>0,05
МПК, мл/мин/кг	45,7±1,2	43,2±1,4	2,5	t=2,65; P<0,05

Рассматривая показатели физического развития, функциональной подготовленности и их изменения в течение эксперимента, было выявлено, что наибольшие величины прироста показателей наблюдалось у юношей экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Сравнительный анализ изменения жизненной емкости легких в течение эксперимента позволил установить, что наибольшие приросты наблюдались у юношей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, что связано с благоприятным воздействием методики дозирования физической нагрузки с учетом соматических особенностей юношей в экспериментальной группе.

Существенные приросты показателей максимального потребления кислорода выявлены у юношей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

Следующей задачей исследования явилось изучение динамики показателей общей физической и специальной физической подготовки юношей 15-16 лет в течение эксперимента.

За период эксперимента в беге на 100 метров у юношей результат составил 11,8±0,14; в контрольной - 12,1±0,21с (P<0,05).

В экспериментальной группе средние результаты в прыжке в длину с места составили 253,1±3,2; в контрольной группе - 250,3±2,7см (P>0,05).

В беге на 200 метров юноши экспериментальной группы показали результаты, равные 25,2±0,27; в контрольной группе - 25,5±0,25с(P<0,05).

Результат в беге на 400 метров в конце эксперимента составил 53,9±2,15; в контрольной группе - 56,2±3,04с (P<0,05).

Достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами в конце эксперимента были выявлены в показателях физической подготовленности, определяемых на основе двигательных тестов (P<0,05).

В то же время нами не выявлено достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами в прыжке в длину с места, характеризующем уровень развития скоростно-силовых способностей (P>0,05).

Уровень развития выносливости легкоатлетов, оценивался по показателю запаса скорости.

В начале эксперимента в беге на 200 метров запас скорости в ЭГ составил 1сек.; в КГ – 0,75с. В экспериментальной группе в беге на 200 метров в конце эксперимента запас скорость был равен 0,8; в контрольной группе – 0,65 сек.

В беге на 400 метров запас скорости на начало эксперимента в экспериментальной группе равен 1,925 сек.; в контрольной группе – 1,125 сек. В конце эксперимента в экспериментальной группе запас скорости составил 1,625 сек.; в контрольной – 1,95 сек.

В беге на 400 метров разница запаса скорости в конце эксперимента в экспериментальной группе оказался ниже, чем в контрольной группе. Значит, в экспериментальной группе уровень развития выносливости выше, чем в контрольной.

Таким образом, внедренное в учебно-тренировочный процесс содержание способствовало повышению функциональных возможностей организма и специальной физической подготовленности, легкоатлетов специализирующихся в беге на 400 м. Разработанное содержание учебно-тренировочного процесса, учитывающая, соматические особенности организма спортсменов, может быть использована тренерами – преподавателями ДЮСШ, СДЮСШОР для подготовки бегунов, специализирующихся в длинном спринте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Губа В.П. Основы распознавания раннего спортивного таланта: учеб. Пособие для высш. Уч. Заведений физической культуры / В.П.Губа. – М.: Терра-спорт,2003. – 208 с.

2. Дорохов Р.Н. Основы и перспективы возрастного соматотипирования / Р.Н. Дорохов // Теория и практика физической культуры. – 2000. - №9. – 10с.

3. Медведев В.Н. Управление подготовкой бегунов на 400 метров с учетом их генетических особенностей // Медведев В.Н., Ворошин И.Н. / Тренер ,2004 - №7 - 30с.

4. Шабанов И.Н. Индивидуально-дифференцированная методика подготовки девушек-спринтеров на этапе углубленной специализации. Дисс.канд.пед.наук. Тула. 2013. 24 с.

Статья поступила в редакцию 19.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 37.078

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ)

© 2018

Салказанова Мадина Эльбрусовна, аспирант кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, дом 46, e-mail: msalkazanova@mail.ru)

Аннотация. В современных реалиях введение института общественного контроля в сфере образования играет важную роль в связи с проводимыми реформами в этой области, борьбой с коррупцией. Неотъемлемо важной частью работы организаций в сфере образования стало повышение информационной открытости органов управления образовательных учреждений, что, в свою очередь, рождает необходимость введения механизмов государственно-общественного сотрудничества в вопросах управления сферой образования. Настоящая статья посвящена рассмотрению специфики института общественного контроля в сфере образования. Автором проведен анализ нормативного закрепления участия общественных объединений в управлении системой образования, осуществления общественного контроля в сфере образования, а также института независимой оценки качества образования. На основе Положения «Об общественном совете при Министерстве образования и науки РСО-А» от 3.04.2015г. №341, автор освещает процесс проведения независимой оценки качества образования на региональном уровне.

Ключевые слова: образование, образовательные услуги, общественный совет, общественные обсуждения, наука, образовательная организация, качество образования, независимая оценка качества образования, анкетирование, Болонский процесс, сравнительный анализ, реестр качества образовательных учреждений.

REGIONAL EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC CONTROL IN THE SPHERE OF EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA - ALANIA)

© 2018

Salkazanova Madina Elbrusovna, graduate student of the chair of pedagogy and psychology
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin street, 46, e-mail: msalkazanova@mail.ru)

Abstract. Today the introduction of the institution of public control in the field of education plays an important role in connection with the ongoing reforms in this field, the fight against corruption, the increase in information openness of the management bodies of educational institutions, which gives rise to the need to introduce mechanisms for public. This article is devoted to the examination of the specifics of the institution of public control in the field of education. The author analyzes the legislative consolidation of the participation of public associations in the management of the education system, the implementation of public control in the field of education, as well as the institution of an independent evaluation of the quality of education. On the basis of the Regulations « On the public council under the Ministry of Education and Science of the Republic of North Ossetia Alania», the agency highlights the process of conducting an independent assessment of the quality of education at the regional level.

Keywords: Education, educational services, public council, public discussions, the science, educational organization, the quality of education, independent assessment of the quality of education, questioning, the Bologna Process, comparative analysis, register of quality of educational institutions.

Совершенствование системы образования в концепции развития Российской Федерации до 2020 года определяется одной из основных целей, необходимым условием экономического и социального благополучия, а контроль за процессом не менее важен.

Принимая во внимание тот факт, что сфера образования в наибольшей степени подвергнута реформированию, изучение вопросов реализации совместных контрольных полномочий государства и общества в исследуемой сфере является одним из наиболее актуальных направлений.

Несмотря на то, что понятие «общественный контроль в сфере образования» появилось сравнительно недавно, этим вопросом заинтересовался ряд ученых таких, как Л.Р. Ягудина, которая в своей работе провела анализ опыта зарубежных стран в определении качества высшего образования на примере Италии.

Италия представляет наибольший интерес, поскольку является одной из стран –инициаторов Болонского процесса [6] М.В. Шестакова посвятила свое научное исследование проведению сравнительного анализа способов оценки качества высшего образования на примере нескольких государств [7] В.В. Насонкин, Е.Н. Рябова, Т.В. Черкасова и посвятили этой теме свои научные труды. В своей монографии они делают акцент на недостаточной проработанности нормативной базы в этом вопросе [8].

Обращаясь к нормам закона ФЗ №212, можно прийти к выводу, что на пути его реализации действительно остается достаточное количество препятствий и трудностей.

Так, ст. 24 ФЗ №212 посвящена форме общественно-го контроля «общественное обсуждение», однако закон не определяет возможных инициаторов общественных

обсуждений.

Во всяком случае, ни один из субъектов общественного контроля не вправе, исходя из закона, проводить общественные обсуждения по своей инициативе.

Аналогичные права и возможности осуществления процедур общественного контроля закон предоставил муниципальным общественным советам. Если представленные по аналогии с федеральной и региональными общественными палатами, то понятие «муниципальный общественный совет» никак Законом однозначно не определено [9].

Неопределенность понятия можно рассматривать двояко: или понятие «муниципальный общественный совет» обозначает наименование другой организационной формы местного общественного совета, или же муниципальные советы- это советы, в том числе по оценке качества работы муниципальных организаций, которые оказывают услуги в области социального обслуживания – культура, здравоохранение, образование.

Любопытен также тот факт, что закон не устанавливает обязательность создания региональной общественной палаты.

Данный вопрос решается по усмотрению органов местного самоуправления. Однако, возможности реализации законодательных предписаний ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» №212-ФЗ от 21.07.2014г. могут быть осуществлены в целях расширения возможностей независимой общественной оценки качества образования и качества управления образованием на региональном и муниципальном уровнях.

Это становится возможным путем разработки региональной нормативно-правовой базы.

Одним из регионов, нормативно закрепивших осуществление процедуры независимого общественного контроля в сфере образования, стала республика Северная Осетия-Алания.

Северная Осетия на региональном уровне согласовала порядок осуществления функций общественного контроля. Осуществляет его Общественный Совет при министерстве науки и образования РСО-А.

Цель создания этого органа – обеспечение взаимодействия Министерства образования и науки с общественными объединениями и иными некоммерческими организациями, а также повышение гласности и прозрачности деятельности Минобрнауки.

Деятельность Общественного совета регулируется Положением «Об общественном совете при Министерстве образования и науки РСО-А» от 3.04.2015г. №341. В ст. 2 действующей редакции Положения прописано: «Общественный совет создается с целью обеспечения взаимодействия Министерства с общественными объединениями и иными некоммерческими организациями, повышения гласности и прозрачности деятельности Министерства».

К задачам Общественного совета Положение относит такие, как: оптимизация взаимодействия Министерства и гражданского общества, содействие министерству в рассмотрении ключевых социальных вопросов, выдвижение и обсуждение общественных инициатив, информирование граждан о деятельности Министерства.

С целью наиболее полного осуществления контроля качества предоставляемых учреждениями образовательных услуг, а также во исполнение Указа Президента РФ от 7.05.2012г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», ФЗ РФ от 29.12.12г. №273 –ФЗ «Об образовании в РФ», приказа Минобрнауки РФ от 5.12.2014г. №1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность», Минобрнауки РСО-Алания составило Порядок расчета показателей независимой оценки качества образования (НОКО) организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Независимая оценка качества образования проводится в тех образовательных учреждениях, которые внесены в перечень образовательных организаций, подлежащих в запланированный календарный год соответствующей проверке. Суть НОКО заключается в проведении анкетирования в обследуемом образовательном учреждении.

В анкетировании принимают участие как субъекты получения образовательных услуг, так и сами сотрудники, осуществляющие НОКО. Анкетирование проходит анонимно и может осуществляться как очно, так и заочно- с размещением в открытом доступе в сети интернет.

Респондентам предлагается выразить свое мнение о качестве образовательной деятельности исследуемой образовательной организации.

Первая анкета предназначена для заполнения сотрудниками организации-оператора по каждой образовательной организации на основании анализа официального сайта обследуемой образовательной организации и других официальных источников информации. В ней содержится два блока вопросов.

Первый блок вопросов посвящен показателям, характеризующим общий критерий оценки качества образовательной деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Второй блок касается показателей, характеризующих общий критерий оценки качества образовательной деятельности организаций, касающийся комфортности условий, в которых осуществляется образовательная деятельность.

Вторая анкета заполняется обучающимися, либо родителями обучающихся и позволяет оценить качество образовательных услуг, предоставляемых учреждением,

компетентности работников, общее удовлетворение качеством образовательной деятельности организации.

Расчет показателей производится по данным двух видов анкет, в каждой из которых содержится ряд вопросов, которые оцениваются баллами.

В последующем заполненные анкеты обрабатывает специальный уполномоченный на то орган (Оператор), баллы, набранные за все вопросы суммируются и выводится цифра - средний балл, позволяющий сделать вывод о качестве предоставляемых образовательных услуг в учебном заведении.

Проведенное подобным образом исследование позволяет оценить деятельность образовательного учреждения, опираясь на анализ независимых специалистов, а также непосредственно самих субъектов получения образовательных услуг.

Прозрачность проведенных исследований гарантирована анонимностью опроса, что играет немаловажную роль в полученных результатах, как наиболее достоверных с психологической точки зрения.

Подобные мероприятия следует проводить во всех субъектах Российской Федерации и разработать единый стандарт осуществления независимой оценки качества образования. Результаты НОКО вносить в единый реестр качества образовательных учреждений, который будет находиться в открытом доступе.

По мнению автора подобный опыт необходим, чтобы обратить внимание руководства на выявленные недостатки образовательных учреждений, что в последующем будет стимулировать образовательные учреждения улучшать свои показатели.

Обучающиеся и их родители смогут на основании результатов НОКО определиться с выбором школы или ВУЗа

Государственно-общественное управление в современном образовании должно осуществляться во взаимодействии государства и общества для решения различных вопросов образования, связанных с возможностью ответственно и результативно влиять на образовательную политику, принятия управленческих решений, участия в выполнении ресурсобеспечивающих функций, создания здоровой социальной среды для учащихся.

Создание независимой и всесторонней системы оценки качества работы образовательных организаций различного уровня – одно из приоритетных направлений государственной политики в образовательной сфере, позволяющей существенно расширить возможности общественного участия как в управлении образованием, так и оценке его качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ФЗ РФ от 29.12.12г. №273 –ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
2. ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» №212-ФЗ от 21.07.2014г.
3. Указ Президента РФ от 7.05.2012г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»
4. Приказ Минобрнауки РФ от 5.12.2014г. №1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность»
5. Положение «Об общественном совете при Министерстве образования и науки РСО-А» от 3.04.2015г. №341
6. Ягудина Л.Р. Оценка качества высшего образования в Италии// Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. №9 (137). С. 93-99
7. Шестакова М.В. Зарубежные модели оценки качества образования//Экология человека.2008.№11. С. 23-28.
8. В.В. Насонкин, Е.Н. Рябова, Т.В. Черкасова Общественный контроль в сфере высшего образования/ монография М.: Галлея Принт, ФЦОЗ, 2016г. 462с.

9. Седельников А.А. Общественный контроль в образовании: законодательное обеспечение и перспективы практики. Электронный ресурс. https://ioctmr.edu.yar.ru/materiali_dlya_stranits_sayta/innovatsionniy_proekt_obshchestvennay_67/materiali/1_sedelnikov_obshchestvenniy_kontrol_v_obrazovanii.pdf

Статья поступила в редакцию 26.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

© 2018

Сигачева Наталья Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент
Баранова Альфия Рафаиловна, кандидат педагогических наук, доцент*Казанский (Приволжский) федеральный университет**(420008, Россия, Казань, ул. Кремлёвская, д.18, e-mail: baranova.alfiyarafailona@mail.ru)*

Аннотация. Статья рассматривает проблемы, связанные с педагогическим общением в условиях высшего образования. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью повышения эффективности учебного процесса и включает анализ и разработку одного из важных факторов способствующих ее реализации. В процессе изучения и анализа психолого-педагогической литературы определена роль исследуемого явления, предложено его авторское определение. В исследовании акцентируется мысль, что цель педагогического общения – не только формирование мотивации, но и личностей педагогов и обучаемых, пр чем фундаментом педагогического общения является речевое партнерство, при этом, преподаватель и студент вступают в личностный эмоциональный и смысловой контакт, устанавливаются субъект-субъектные отношения сотрудничества, а средством обучения становится диалог. Практической целью исследования является выявление уровня осознания студентами важности эффективного педагогического общения, а также выработка рекомендаций для повышения его уровня в учебном процессе. Проведен анализ средств, используемых исследователями для определения уровня исследуемого явления, а также разработана авторская анкета для сбора эмпирических данных. Сбор эмпирических данных в процессе исследования позволил сделать ряд выводов, способствующих повышению эффективности учебного процесса и использовать предложенные рекомендации на практике. Материалы статьи могут быть полезны для преподавателей, а также аспирантов и магистрантов, планирующих работать в области педагогики.

Ключевые слова: педагогика, высшее образование, студент, иностранный язык, университет, общение, диалог, речевое партнерство, психологическая атмосфера, учебный процесс, средство обучения, метод, личность, продуктивное сотрудничество, коммуникативные умения, управление эффективностью.

PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN EDUCATIONAL PROCESS

© 2018

Sigacheva Natalia Albertovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor**Baranova Alfiya Rafailovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor*Federal (Volga Region) University, Kazan city**(420008, Russian, Kazan, street of Kremlin, 18, e-mail: baranova.alfiyarafailona@mail.ru)*

Abstract. The article considers the problems connected with pedagogical communication in the conditions of higher education. The relevance of the investigated problem is caused by the need to increase the effectiveness of the educational process and includes analysis and development of one of the important factors contributing to its implementation. In the process of studying and analyzing psychological and pedagogical literature, the role of the phenomenon studied is determined, and its author's definition is proposed. The study emphasizes the idea that the goal of pedagogical communication is not only the formation of motivation, but also the personalities of teachers and trainees. While the foundation of pedagogical communication is a speech partnership, while the teacher and student enter into personal emotional and semantic contact, subject-subject relations of cooperation are established, and the means of learning is dialogue. The practical goal of the study is to reveal the level of awareness among students of the importance of effective pedagogical communication, as well as the development of recommendations for raising its level in the educational process. An analysis of the means used by researchers to determine the level of the phenomenon being investigated is carried out, and an author's questionnaire for collecting empirical data is developed. The collection of empirical data in the process of research made it possible to draw a number of conclusions that contribute to improving the effectiveness of the educational process and to use the proposed recommendations in practice. The materials of the article can be useful for teachers, as well as post-graduate students and undergraduates who plan to work in the field of pedagogy.

Keywords: pedagogy, higher education, student, foreign language, university, communication, dialogue, speech partnership, psychological atmosphere, educational process, teaching tool, method, personality, productive cooperation, communication skills, performance management.

Актуальность. Повышение эффективности учебного процесса является одной из главных задач современного образования. Выявление, изучение, анализ и разработка факторов способствующих ее реализации стали перспективным направлением многих педагогических исследований. Не вызывает сомнений тот факт, что важным компонентом учебной деятельности, влияющим на результат образовательного процесса является педагогическое общение. Анализируя труды отечественных ученых, нельзя не отметить, что исследования в большей степени относятся к среднему, среднему профессиональному образованию. Специфика обучения в высшем учебном заведении диктует особые условия для эффективной реализации взаимодействия педагога и студента. То есть, осознание роли эффективного общения сталкивается с недостатком, как теоретических изысканий, так и необходимостью разработки практических рекомендаций по его реализации

1. Исследования отечественных ученых

Проблемы педагогического общения рассматривали отечественные ученые Ю.К.Бабанский [1], А.А.Бодалев [2], Е.О.Галицких [3], В.А.Кан-Калик [5], А.В.Мудрик [8]. Исследователи полагают, что цель педагогическо-

го общения – это осознание обучаемыми противоречия между их уровнем знаний и учебными задачами.

Российский ученый А.А.Леонтьев акцентирует наше внимание на том, что цель педагогического общения – не только формирование мотивации, но и личностей педагогов и обучаемых. По мнению авторитетного исследователя, фундаментом педагогического общения является речевое партнерство. При этом, преподаватель и студент вступают в личностный эмоциональный и смысловой контакт, устанавливаются субъект-субъектные отношения сотрудничества, а средством обучения становится диалог [6].

Нельзя не согласиться с тем, что обучение диалогического типа это важное и необходимое условие формирования, развития и совершенствования коммуникативных умений [3]. Преподаватель, общается со студентами как собеседник; уважает право студентов на собственное мнение и интересуется им, организует общение так, чтобы направить студентов к самостоятельному поиску решения; ставит вопросы, добываясь активности студентов.

2. Исследования зарубежных ученых

Большой вклад в исследование теоретических и при-

кладных проблем, связанных с общением педагогов и обучающихся в учебном процессе сделали зарубежные ученые. М. Канал рассматривает коммуникативные подходы в обучении второму иностранному языку [9]. М. Колиер изучает эффективность обучающей деятельности педагога через призму этики [10].

Согласно Д.Джонсону и Л.Джонсу управление учебным процессом, дух сотрудничества создает условия для успешного усвоения учебного материала [11, 12]. В работах Дж.Майзера акцентируются внимание на то, что познавательный и эмоциональный уровень студента является индикатором и зависит от методов педагогического общения [13, 14]. Исследователи С.А. Мэйер и Дж.Ричардс рассматривают взаимозависимость мотивации студентов к общению с педагогом от окружающей психо-эмоциональной атмосферы [15, 16]. Соглашаясь с выводами зарубежных исследователей, мы считаем возможным рассмотреть эффективное взаимодействие преподавателя высшей школы и студента как важное условие оптимального учебного процесса.

3. Общение как необходимое условие успешной реализации обучения будущих бакалавров-педагогов.

В условиях университетского образования эффективное педагогическое общение играет определяющую роль. В нашем исследовании под эффективным педагогическим общением понимается диалогическое, продуктивное субъект-субъектное взаимодействие педагога и студентов, обеспечивающее сотрудничество, партнерские отношения, приближенные к профессиональным. Именно такое общение является, по нашему мнению, необходимым условием успешной реализации обучения будущих бакалавров-педагогов.

4. Выявление уровня осознания студентами важности эффективного педагогического общения.

Для достижения цели исследования, а именно, выявления уровня осознания студентами важности эффективного педагогического общения, а также изучения степени удовлетворенности студентами от общения с педагогами мы разработали вопросы и провели анкетирование, в которое включили следующие вопросы:

1. Достаточно ли часто Вы общаетесь с педагогами вне аудиторных занятий, по Вашему мнению?

2. Вы бы хотели, чтобы к Вам обращался педагог:

- 1) по имени;
- 2) имени – отчеству;
- 3) по фамилии?

3. Вам нравится, чтобы к Вам обращались:

- 1) на «ты»?
- 2) на «Вы»?

4. Что Вы ожидаете от общения с педагогом? (Можно выбрать несколько ответов)

- 1) Помощь в учебной деятельности
- 2) Научное руководство
- 3) Психологическая поддержка в процессе учебы
- 4) Другое (укажите) _____

5. Хотели бы Вы общаться с педагогом во внеаудиторное время?

6. Что, по Вашему мнению, наиболее способствует повышению эффективности общения с педагогом? (Можно выбрать несколько ответов)

- 1) Вежливое и тактичное общение со студентами
- 2) Культура речи педагога
- 3) Внешний вид педагога
- 4) Высокий уровень знания учебного материала
- 5) Другое (укажите) _____

7. Какие факторы формируют отрицательное отношение к педагогу и к преподаваемой им дисциплине? (Укажите в порядке убывания влияния).

- 1) Надменный тон
- 2) Субъективность
- 3) Наличие любимчиков
- 4) Неряшливость внешнего вида
- 5) Недостаточный уровень знания учебного материала

6) Другое (укажите) _____

8. Считаете ли Вы, что педагогическое общение влияет на эффективность учебного процесса?

9. Является ли, по Вашему мнению, педагогическое общение:

- 1) односторонним процессом;
- 2) важным элементом учебного процесса для педагога и студента.

В исследовании принимали участие студенты 2 курса Института Физики Казанского федерального университета — 78 человек. Результаты анализа ответов на анкету показали, что у бакалавров 2 курсов не полностью сформировано понятие о педагогическом общении. Студенты ожидают от педагогов новой дисциплинарной информации, проявления желания вступить в диалог, создания комфортной психологической атмосферы, предоставления готовых ответов на задания. Ответы респондентов продемонстрировали, что они затрудняются в определении эффективности общения с педагогом.

На первый вопрос анкеты 46% респондентов ответили отрицательно, что косвенно указывает на желание студентов больше общаться с преподавателями. 62% — хотели бы услышать обращение по имени и на «Вы». Ответы на четвертый вопрос показали, что студентам важна не только помощь в учебной деятельности (52%), но психологическая поддержка в процессе учебы (48%). Анкета выявила, что для бакалавров 2-х курсов научное руководство и помощь в научной работе не играет решающей роли (38%). Отрадно, что 87% опрошенных студентов хотели бы больше общаться с преподавателями во внеаудиторное время. Ответы студентов на шестой вопрос показали, что для студентов в процессе общения почти одинаково важными являются вежливое и тактичное общение со студентами (75%), культура речи педагога (72%), внешний вид педагога (69%) и высокий уровень знания учебного материала (84%). Далее было отмечено, что грубость, надменный тон, субъективность, наличие любимчиков в первую очередь формируют отрицательное отношение к педагогу и к преподаваемой им дисциплине (78%). 76% опрошенных ответили, что педагогическое общение влияет на эффективность учебного процесса и является важным элементом учебного процесса для педагога и студента (78%).

В устном интервью студенты отметили, что к ним проявляют не достаточно уважения, требуют слишком много работать самостоятельно, а 43% студентов указали на авторитарность педагогов, негативный эмоциональный настрой. Следует отметить, что все студенты принимающие участие в исследовании старались дать полные и объективные ответы на поставленные вопросы.

5. Подведение итогов и рекомендации

Современное высшее образование высоко оценивает роль педагога, при этом увеличивается его психологическое и педагогическое воздействие на обучающихся. Поэтому, проблема поиска путей повышения эффективности педагогического общения приобрела в последнее время большое значение. Ей посвящены труды многих известных психологов и педагогов.

Анализируя результаты, полученные при анкетировании студентов 2, курса мы отмечаем, что около 50% студентов не удовлетворены уровнем педагогического общения. В то же время опрошенные (82%) считают, педагогическое общение оказывает влияние на эффективность учебного процесса и 87% заявили, что исследуемый процесс требует двусторонних усилий.

По результатам анализа исследования, были разработаны рекомендации. С целью повышения уровня эффективности педагогического общения преподавателей и студентов университета, рекомендуется:

- 1) инициировать коммуникацию, эмоционально настраиваться на обучающую деятельность;
- 2) создавать на занятиях ровный, положительный, комфортный эмоциональный настрой;

- 3) контролировать эффективность общения, управлять им;
- 4) вырабатывать навыки яркой, образной, эмоционально-окрашенной, высококультурной речи;
- 5) обращать внимание на энергичную, яркую, педагогически целесообразную мимику и пантомимику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бабанский Ю. К. Личность учителя. Творческий подход к делу [Текст] / Ю. К. Бабанский // Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 495 с.
2. Бодалев А. А. Об особенностях понимания преподавателем студента. — В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1998, с. 3—11.
3. Галицких Г. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: учебно-методическое пособие / Е. О. Галицких. — М.: Академический проект, 2004. — 240 с.
4. Грехнев В.С. Культура педагогического общения, М.: Просв., 2000
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1997.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М., 1999.
7. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии // Сборник статей. М.: Наука, 1991, с. 3-24.
8. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников, М.: Педагогика, 1994 г.
9. Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
10. Collier, M. (2005). An ethic of caring: The fuel of high teacher efficacy. *The Urban Review*, 37 (4), 351-359
11. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
13. Jones, & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
14. Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures*, 6, 99_125. Retrieved April 1, 2015, from Maxwell Library.
15. Mazer, J. P. (2013, March 21). Student Emotional and Cognitive Interest as Mediators of Teacher Communication Behaviors and Student Engagement: An Examination of Direct and Interaction Effects. *Communication Education*, 62(3), 253-277. Retrieved March 29, 2015, from Maxwell Library.
16. Myers, S. A., & Claus, C. J. (2012, August). The Relationship Between Students' Motives to Communicate With Their Instructors and Classroom Environment. *Communication Quarterly*, 60(3), 386-402. Retrieved February 26, 2015, from Maxwell Library.
17. Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Статья поступила в редакцию 08.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.147: 811

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ И ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2018

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. Образование как социальный институт – это регулятор ценностных установок и поликультурной ориентации, который предполагает социальное и профессиональное развитие личности и проявление новых граней сущностных сил человека. В статье актуализируется проблема интеграции культур и языков, социально взаимодействующих и наполненных национальным колоритом. Феномен поликультурного и полилингвального образования предполагает переосмысление приоритетов и ценностных установок, определяющих ментальность молодого профессионала, сквозь призму которой происходит осознание быстро меняющегося мира и места человека в нем. Основная задача нашего исследования представляет собой попытку пересмотра подходов в обучении иностранным языкам на фоне их многообразия и взаимообогащения, на межкультурном уровне и в междисциплинарном контексте. Оптимизация многогранного процесса поликультурного и полилингвального образования включает рассмотрение вопросов методического характера, связанных с формированием и развитием родного и иностранного языков, их изучением и совершенствованием. Идеи многоязычного образования в высшей школе являются существенной предпосылкой целенаправленного и гармоничного формирования у обучаемых значимых качеств языковой компетенции: развитости умственных функций, ясности суждений, мультилингвального типа мышления, креативности и профессиональной этики. Созидательная роль мировой и национальной культур служит механизмом формирования духовного мира поколений, соблюдения незыблемых традиций, сохранения своей социально-культурной идентичности и уважения к другим культурно-этническим общностям.

Ключевые слова: полилингвизм, поликультурализм, иностранные языки, переосмысление приоритетов в образовании, межкультурные компетенции, гуманитаризация образования, сравнительно-сопоставительный метод, языковая личность, контактирование языков, этнолингводидактика, этническая культура, единство языка и мышления.

REVISION OF PRIORITIES AND VALUES IN POLYLINGUAL AND POLYCULTURAL EDUCATION

© 2018

Sidakova Nelly Valentinovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the foreign languages chair

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin street, 46, e-mail: nelly@solt.ru)*

Abstract. Education as a social institution is a regulator of value orientations and a multicultural orientation that involves the social and professional development of the individual and the manifestation of new facets of the essential forces of man. The problem of integration of cultures and languages, socially interacting and filled with national colour is actualized in the article. The phenomenon of multicultural and polylingual education presupposes a rethinking of the priorities and values determining the mentality of the young professional, through the prism of which there is an awareness of the rapidly changing world and the man's place in it. The main objective of our study is an attempt to revise approaches in teaching foreign languages on the background of their diversity and mutual enrichment, at the intercultural level and in an interdisciplinary context. Optimization of the multifaceted process of multicultural and polylingual education includes the consideration of methodological issues related to the formation and development of native and foreign languages, their study and improvement. The ideas of multilingual education at higher school are an essential prerequisite for the purposeful and harmonious formation of significant qualities of students' language competence: the development of mental functions, the clarity of judgments, the multilingual type of thinking, creativity and professional ethics. The creative role of the world and national cultures serves as a mechanism to form the spiritual world of generations, observe unshakable traditions, preserve their socio-cultural identity and respect other cultural and ethnic communities.

Keywords: polylinguism, multiculturalism, foreign languages, rethinking of priorities in education, intercultural competence, humanitarization of education, comparative-benchmarking method, linguistic personality, contact of languages, ethnolinguodidactics, ethnic culture, unity of language and thinking.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В российских регионах национальные культурные традиции формируют менталитет населения, определяют жизнедеятельность и становятся частью системы образования и воспитания. Современное образование по культуросообразному типу позволяет определить культуру как систему ценностей и совокупность способов и результатов деятельности человека и общества в целом. В этом контексте актуализируются проблемы интеграции культур и языков, социально взаимодействующих и наполненных национальным колоритом.

Такие понятия, как «поликультурное или межнациональное общение», «полилингвальное или многоязычное образование» окончательно сложились и получили широкое употребление в последние десятилетия XX века. Эти тенденции наблюдаются в результате вступления России на путь демократических преобразований в различных сферах социума: политической, экономической, идеологической, культурной и в сфере образования. Осмысление этих идей нашло отражение в

работах А.Г. Асмолова, Б.И. Исмаилова и др.

Классическая мировая культура, идеология и образование во все времена призывали прогрессивное молодое поколение к соблюдению незыблемых традиций уважения мирового наследия, созданного различными народами, к воспитанию в духе патриотизма и почитания национального достоинства своего народа и народов других стран. Значительный вклад в осуществление этих идей внесли выдающиеся мыслители и педагоги Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Я.А. Коменский. Нельзя не обратиться к теоретическим и практическим исследованиям в области изучения мировой культуры и межэтнических отношений русских философов, историков, этнографов конца IX – начала XX века Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, Л.Н. Гумилева, Ю.В. Бромляя и др.

Сегодня на фоне возрастающей роли межгосударственной политики, экономики, интенсивного развития информатики и коммуникативных образовательных технологий создаются благоприятные условия для совершенствования процесса интернационализации в сфере образования. Информационно-технологическая эпоха

не может не сказаться на пересмотре взглядов на теорию полилингвального образования. Весьма очевидно, что в этих условиях становится актуальной потребность предприятий, фирм, организаций в квалифицированных специалистах для профессиональной коммуникации.

Образование как система всегда соответствует времени и социальному укладу, отражает уровень и структуру общественного сознания, формирует и воспроизводит ментальность эпохи. Институт образования – это регулятор ценностных установок и поликультурной ориентации, который предполагает социальное и профессиональное развитие личности и проявление новых граней сущностных сил человека. Здесь следует сделать акцент на гуманизации и гуманитаризации образования, стимулирующих обучаемых к личностному росту, интеллектуальному совершенствованию через восприятие феномена культуры и духовного начала [1]. Именно гуманизация как сущность обращена к личности, ее устремлениям, творческому поиску, созидательному мышлению. «Cogito ergo sum – Я мыслю, следовательно, я существую», – утверждал Декарт. Это есть одна из основных идей современного образования. Выбор собственной траектории в образовании зависит от доминирующих ценностно-мировоззренческих установок, богатства, многообразия духовных потребностей человека. Влияние культуры, ее исторических, национальных, этнических ценностей на собственное мироощущение диктует и новые требования к формированию образа личности студента как будущего специалиста. Это обстоятельство обуславливает единство общечеловеческого и национального в целостной системе образования и имеет принципиально важное значение в аспекте полилингвального обучения.

В процессе вузовского образования необходимо диагностировать уровень соответствия личности обучаемых требованиям профессии и давать оценку сформированности личностной компетентности будущего специалиста, включающей такой важный компонент как владение иностранным языком. В этом контексте неизбежно возникает проблема определения приоритетов в выявлении общей стратегии, методологии иноязычного образования, а также и в методических вопросах преподавания отдельных дисциплин и их неразрывной взаимосвязи с иностранными языками.

Сегодня обучение иностранному языку происходит в специфических условиях взаимодействия языков и культур, что позволяет говорить о явлениях полилингвизма и поликультурализма. Поликультурный подход в образовании предполагает переосмысление приоритетов и ценностных установок, определяющих ментальность молодого профессионала, сквозь призму которой происходит осознание быстро меняющегося мира и места человека в нем, развитие эмоциональной сферы, расширение художественно-эстетического кругозора, формирование духовных потребностей личности, интегрирование личности в национальную, российскую и мировую культуру. Полилингвистическая система в обучении выступает движущим фактором в социальном развитии и становлении языковой личности современного студента. Полилингвизм способствует развитию мышления, интеллекта, толерантности и уважительного отношения к другим сообществам и культурам и актуализируется как приобретение межкультурной и профессиональной ориентации.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор. Обширный спектр теоретических исследований, значительный научный фонд и практический опыт отечественных и зарубежных деятелей в области социологии, педагогики, психологии, методики преподавания языков и культур, указывают на необходимость глубокого анализа и изучения явлений полилингвизма и поликультурализма в сфере образования. Данную проблему изучали

А.Г. Асмолов [2], Н.В. Барышников [3], В.Б. Беляев [4], И.Л. Бим [5], Е.М. Верещагин [6], Л.С. Выготский [7], Ю.Д. Дешериев [8], Т.Т. Камболов [9], М.М. Михайлов [10], В.Ю. Розенцвейг [11], С.Г. Тер-Минасова [12], К.Х. Ханазаров [13], Л.В. Щерба [14] и др. [15-19].

Они признавали положительное влияние многоязычия на мышление человека, отмечая, что полилингвизм не только не препятствует умственному развитию нормального человека, но и способствуют его творческому мышлению и поэтому являются одним из условий умственного развития. Неоценимый вклад в науку полилингвизма и поликультурализма привнес профессор, доктор педагогических наук, автор методики сообучения четырьмя иностранными языками, Н.В. Барышников, на протяжении многих лет совершенствующий теорию плюралистической дидактики языков и культур. Он отмечает, что в центр языковой политики в системе национального образования выдвигается социально-ориентированная личность с высоким уровнем владения родным, русским и иностранными языками. Теоретическое осмысление уникального опыта преподавания иностранных языков и культур в условиях многоязычия и поликультурной среды осуществлено на основных принципах этнолингводидактики – нового направления в методической науке [19].

Программа подготовки студентов педагогических вузов к деятельности в условиях полилингвального и поликультурного образования должна быть комплексной и сквозной. Её реализация способствует комплексному характеру подготовки, системности формирования необходимых компетенций, непрерывности и последовательности процесса их освоения [20].

Эту проблему освещают и многие другие авторы, поскольку в постсоветском пространстве и в современную эпоху она все еще остается недостаточно изученной и дискуссионной.

Формирование целей статьи (постановка задания). Основная задача нашего исследования состоит в переосмыслении подходов к изучению иностранных языков в контексте их многообразия и взаимосвязи, в пересмотре приоритетов к проблеме поликультурного образования обучаемых на примере этнолингводидактики, широко изучаемого направления в методической науке. Приобщение обучаемых к инородным культурам и языкам формирует у них новое знание, уважение и толерантное отношение к многообразию культур на международном уровне и в междисциплинарном контексте.

Рассмотрение данной проблемы мы освещали и ранее. Тем не менее, она остается актуальной в образовательном процессе высшей и средней школы. Это происходит в силу существующих противоречий между необходимостью или желанием студентов дополнительно изучать еще один иностранный язык и недостаточностью выделяемого расчетного аудиторного времени для обучения, пренебрежением программой. В силу этого, возникает невозможность актуализировать данную проблему на всех уровнях образовательного-воспитательного процесса и, как следствие, осложнение приобретения лингвокультурного опыта.

Безусловно, существуют и другие возможности для изучения иностранных языков: элективные курсы, различные факультативы, дистанционное обучение языкам [21; 22], индивидуальная практика и т.д. Но на наш взгляд этому феномену не уделяют должного внимания в процессе подготовки специалистов различного профиля, владеющих иностранными языками на образовательном или профессиональном уровне. Задача педагога-лингвиста сформировать «свежий» взгляд на язык, обычаи, традиции других народов, сконцентрировать внимание обучаемых и мотивировать интерес к созданию целостного образа, социокультурного портрета страны изучаемого языка или нескольких государств, объединенных одним языком.

Изложение основного материала исследования с пол-

ным обоснованием полученных научных результатов. Осваивая новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. При этом то, как он воспринимает мир и что он в нем видит, всегда отражается в понятиях, сформированных на основе его родного языка и с учетом всего многообразия присущих этому языку выразительных средств. Ни одно событие, ни одна ситуация не воспринимаются человеком беспристрастно. Они оцениваются им, равно как и явления иных культур, всегда через призму культурных норм и ценностей, принятых в родном лингвосоциуме, через призму усвоенной индивидуумом модели миропонимания [23; 24].

Парадигма многоязычного обучения предусматривает коренное переосмысление собственно процесса обучения иностранным языкам. Студент, поступивший в вуз, уже с первых дней должен четко представлять перспективу владения иностранными языками и стремиться к ней, используя весь арсенал образовательных технологий, включая интерактивные, дистанционные формы и методы обучения, способствующие оптимизации усвоения материала.

Для успешного изучения одного, двух или нескольких иностранных языков разрабатывается специальный алгоритм, создается определенный базис, фундамент, который укрепляет не только языковые навыки, но приобщает обучаемых к различным способам мышления, к новому мироощущению и формирует межкультурную коммуникативную компетентность. Этот факт укрепляет способность не только сохранять свою социально-культурную идентичность, но также проявлять стремление к уважению других культурно-этнических общностей.

В рамках междисциплинарного обучения сложилась позитивная тенденция: студенты уже владеющие одним иностранным языком и изучающие второй язык характеризуются более высоким уровнем обучаемости, и это является облегчающим фактором в дальнейшей работе с языком. В этой связи важно определить, как и в какой период следует вводить новый иностранный язык: параллельно с изучением первого (согласно учебной программе) или после его усвоения. То есть необходимо выявить наиболее продуктивный вариант обучения.

Автор основывается на многолетнем опыте преподавания французского языка студентам университета в качестве второго иностранного после изучения одного из уже освоенных языков: английского или немецкого. При анализе результатов наблюдения можно с уверенностью констатировать тот факт, что эти студенты значительно лучше и с большей отдачей осваивали новый язык, нежели студенты, изучавшие прежде французский в качестве основного языка и единственного иностранного. Положительный перенос навыков изучения первого иностранного языка оказывает эффективное воздействие на формирование хорошей слуховой и артикуляционной чувствительности на овладение последующими языками.

Исходной точкой теоретических и практических исследований интенсификации обучения иностранным языкам является так называемый сравнительно-сопоставительный метод, или, как принято его называть в научной литературе – сознательно-сопоставительный метод, получивший широкое распространение в нашей стране и за рубежом [25, с. 186]. Анализ сравнительно-сопоставительного исследования служит основой разработки обновленного содержания обучения иностранным языкам, составления учебных и учебно-методических пособий для оптимизированного и продуктивного дву- или многоязычия.

В методике преподавания второго иностранного языка мы не ограничиваемся исключительно рамками учебного времени, предусмотренного программами. Однако следует добиваться расширения временных рамок, дополнительного количества часов в программах по обучению второму иностранному языку, что приведет к

упрочению знаний и умений обучаемых. Включение в работу студентов самостоятельных проектов (во внеаудиторное время), связанных с изучением нового языка, как то: презентаций, ролевых и деловых игр, ситуаций на профессиональную тематику, небольших сценариев или видеофрагментов – все формирует у молодежи интерес, новое видение изучаемого материала, воспитывает усердие и упорство в достижении желаемого результата, усиливает мотивацию. Творческий поиск – составление рефератов, литературных композиций, художественных этюдов и описаний на изучаемом языке, – способствует развитию устной и письменной речи, укрепляет лингвистические и культурологические компетенции. Так, регулярное использование интерактивных и творческих форм и методов работы с обучаемыми указывает на правильно избранную траекторию в иноязычном и поликультурном обучении молодого поколения.

В этой связи, разработка учебных пособий, предназначенных для обучения второму иностранному языку, проектирование специальных курсов и методик рассматривается как обязательное условие интеграции нескольких дисциплин по избранной специальности. Выявление общих вопросов и проблем по изучаемым дисциплинам, позволяет разработать специальные методики и учебные программы, интенсифицировать и оптимизировать процесс обучения иностранным языкам. В результате отмечается эффективность межпредметного взаимодействия, что влечет за собой возможность корректировать процесс усвоения иноязычных и профессиональных знаний и позволяет включать в обучение ряд дополнительных материалов по иностранным языкам в виде научных и общеобразовательных текстов. Но основным источником языковой профессиональной терминологии для изучения, тем не менее, остается литература специализированной ориентации, терминологические отраслевые словари и справочники и пр.

Интегративное обучение двум или более языкам предусматривает формирование билингвизма или полилингвизма. Понятие «полилингвизм» детерминировано как развитие межязыковой и межкультурной взаимосвязи, необходимого условия для коммуникации между людьми, представляющих различные социумы и этносы. Взаимопроникновение и взаимозависимость языков является инструментом объединения народов, взаимопонимания и укрепления дружественных и добрососедских отношений между представителями различных стран. Это способствует сохранению полиэтнического и поликультурного наследия в региональном и мировом масштабе.

Используя свой лингво-культурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом он осознает факт их чужеродности. Именно это обстоятельство дает основание считать, что межкультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, в то время, как коммуникативная – ее языковые и речевые способности [26, с.4; 27].

При анализе явлений полилингвизма и поликультурализма, при пересмотре ценностных установок в этом процессе нельзя не учитывать безусловный статус родного языка, его связи с русским и степень влияния на изучение иностранных языков. Современный процесс обучения иностранным языкам, построенный на коммуникативной основе, с ориентацией на личность студента и с учетом языковой ситуации в национальной республике, формирует широкий гуманистический взгляд на окружающий мир, основанный на общечеловеческих ценностях, и вносит существенный вклад в повышение гуманитарного содержания национального образования.

Целью языковой политики в республике Северная Осетия-Алания становится необходимость владения

обучающимися как минимум тремя языками: родным (осетинским) в качестве национального единения и общения, русским – в качестве языка межнационального общения и образования, иностранным – как языком межкультурной коммуникации.

Многовековой культ истории и этнического развития осетин служит механизмом формирования духовного мира поколений; обычаи и традиции влекут за собой уважительное отношение к древнему аланскому этносу. Идеи и народные традиции столетиями укоренились, процветала культура и совершенствовался язык. Созидательная роль этнической культуры неразрывно связана с развитием осетинского языка. И наоборот, невозможно изучать язык, абстрагируясь от культуры.

Изучение осетинского языка в довузовских учебных заведениях и совершенствование его в вузе дает мощный импульс для усвоения и других языков, включая русский и иностранный. Неоспоримое воздействие русского языка на языки других народов и, в частности, на осетинский, проявляется в процессе анализа и сравнения обоих языков, в особенности в области словарного состава. В свою очередь русский язык также претерпевает влияние национального языка. В результате тесных контактов происходят двусторонние взаимообогащающие языковые процессы, связанные с фразеологией, стилистикой и другими областями лингвистики.

Таким образом, устанавливается явление трилингвизма или полилингвизма, характерное для большинства российских вузов. А комплексность изучения языков и культур являет собой единую и целостную систему в междисциплинарном образовании. Такой подход к многоязычному обучению имеет объективный характер: ориентация на полилингвистическое и поликультурное воспитание молодого поколения находит смысл в адекватном восприятии новых языков.

Проанализируем несколько позиций с точки зрения этнолингводидактики и феномена поликультурализма. Если рассматривать языковой аспект этнолингвистики, то необходимо сделать акцент на соотношении структур и структурных элементов родного осетинского языка, русского и иностранного. Здесь имеет место сравнительно-сопоставительный метод контактирования языков, их взаимоотношение, взаимовлияние и взаимопроникновение на всех уровнях, установление общих и специфических, сходных и несходных моментов в звуковом составе, лексической системе и грамматическом строе этих языков.

Психологический анализ проблемы этно- и мультилингвистики указывает на существование единства языка и мышления, прослеживается его влияние на общий интеллектуальный рост и развитие родной осетинской и русской речи: как проявляется единство языка и мышления при многоязычии, какое влияние оказывает иностранный язык на родной и русский языки.

Социальная сторона явлений полилингвизма и поликультурализма выявляет тесную связь общих функций каждого из языков, которыми пользуется осетино- и русскоговорящее население и население иноязычных стран. Среди них отметим роль языка как средства общения, обучения, делопроизводства и др. Социальный аспект исследования предполагает определение общественных функций и сфер применения каждого из языков.

Педагогический аспект предполагает рассмотрение вопросов методического характера, связанных с формированием и развитием родного и иностранного языков, их изучения и совершенствования. Также неперенным условием в педагогическом процессе должен быть пересмотр аудиторного времени для обучения иностранным языкам.

При оптимальном и конструктивном построении учебных программ, при адекватном отношении к вопросу многоязычного обучения студентов, можно взрастить и воспитать достойных выпускников-профессионалов. В заключении мы можем констатировать приоритетные

направления полилингвального и поликультурного образования и его значение для процесса формирования профессиональных кадров в высшей школе.

Положительный эффект многоязычия прослеживается в следующих позициях:

Развитость умственных функций обучаемых, четкость и ясность суждений.

2. Особый мультилингвальный тип мышления.

3. Способность обучаемых с легкостью осваивать новый язык, т.е. наличие более высокой степени обучаемости.

4. Сопоставление с родным языком (фонетики, стилистики, структурных элементов) и возможность установления однородных и специфических явлений в обоих языках.

5. Преодоление языкового барьера в общении с людьми.

6. Чтение и восприятие популярной и профессиональной литературы (в том числе аннотаций и руководств к использованию необходимой техники).

7. Креативность в выполнении индивидуальных заданий (составление переводов, сообщений, отчетов, докладов, рефератов и пр.).

8. Владение иностранными языками в качестве необходимого условия трудоустройства и профессиональной пригодности.

Поликультурализм как социально значимый феномен предполагает:

1. Ознакомление на бытовом и профессиональном уровнях с традициями и обычаями других народов.

2. Интеграция мирового сообщества.

3. Мирное сосуществование и консолидация народов различных стран и рас.

4. Уважение и толерантное отношение к вероисповеданию и конфессиям.

5. Соблюдение нравственных и этических норм во взаимоотношениях с представителями различных национальностей.

6. Общая эрудиция и широта кругозора.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Современный вуз представляет собой поликультурное пространство в силу взаимодействующих в нем представителей различных национальностей, этнических групп и религий. Поэтому рассматриваемые и изучаемые явления полилингвизма и поликультурализма должны быть многоплановыми. Перед руководством и преподавательским составом вуза всегда стоит задача бережного сохранения межэтнического равновесия среди студенческой молодежи, внимательного отношения к вопросам поликультурного воспитания, осмысление проблемы взаимодействия и изучения языков. Вышеизложенные тезисы не ограничивают обширных возможностей приоритетных направлений полилингвального и поликультурного образования и предполагают дальнейшее перспективное исследование и интенсификацию программного обеспечения этого вопроса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сидакова Н.В. Гуманитарная составляющая высшего профессионального образования (на примере дисциплины «Французский язык») // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика – 2015. – №4. – С. 164–167.

2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования – 2008. – № 1. – С. 65–86.

3. Барышников Н.В., Бодонья М.А. Дидактика многоязычия: теория и факты // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 22–24.

4. Беляев В. Б. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. – 174 с.

5. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностран-

ному языку (немецкому на базе английского).– Тверь: Титул, 2001.

6. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М.: Изд-во МГУ, 1969.– 160 с.

7. Выготский Л.С. Педагогическая психология.– М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005.–671 с.

8. Дешериев Ю. Д. Проблемы двуязычия // Тезисы докладов на IV международном семинаре преподавателей русского языка.– М., 1961.

9. Камболов Т.Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования РСО-Алания // Диалог со временем.– 2008.– № 6.– С. 3.

10. Михайлов М. М. Двуязычие в современном мире.– Чебоксары, 1988.– 72 с.

11. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы языковых контактов // Новое в лингвистике. Языковые контакты – М., 1972.– Вып. VI.

12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

13. Ханазаров К. Х. Критерии двуязычия и его причины // Проблемы двуязычия и многоязычия.– М., 1972 – С. 119-124.

14. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность.– Л.:ЛКИ, 2008.– 432 с.

15. Гузь Ю.А. Принципы обучения немецкому языку как второму иностранному в условиях многоязычия поликультурного общества // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 294-296.

16. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 219-223.

17. Карпушкина Е.А. К вопросу о формировании языковой способности учащихся с билингвизмом // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 88-92.

18. Питерская С.Э. Особенности профессиональной подготовки студентов-билингвов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 61-64.

19. Барышников Н.В. Этнолингводидактика и русский язык // Мир русского слова. 2002. № 2. С. 54-56.

20. Кучиева Л.А. Проблема подготовки педагогических кадров для системы полилингвального образования // Материалы международной научной конференции «Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества». Владикавказ, 25-26 апреля 2006 г. – Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2006.– С. 24-28.

21. Сидакова Н.В., Блиева Ж.М. Исторические предпосылки и перспективы дистанционного обучения в высшей школе // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2014.– №2(17).– С.207–210.

22. Сидакова Н.В. Иностраный язык дистанционно: «pro» и «contra» // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2015.– №3(22).– С.149–152.

23. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи.– М.: ВШ, 1989.– 240 с.

24. Сидакова Н.В. Принцип системности в технологии модульного обучения иностранным языкам // Азимут научных исследований: педагогика и психология.– 2016.– Т.5.– №4 (17).– С. 213–216.

25. 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.

26. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе.– 2004.– №1.– С. 3–8.

27. Сидакова Н.В. Личностно ориентированный подход как стратегия системного и последовательного процесса обучения иностранному языку // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2015.– №2(21).– С.146–149.

Статья поступила в редакцию 18.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.172

**МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ХОДЬБЫ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРОЙ В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ СО СТУДЕНТАМИ
С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ**

© 2018

Стафеева Анастасия Владимировна, доцент кафедры теоретических основ физической культуры
Григорьева Елена Львовна, старший преподаватель кафедры теоретических основ физической культуры
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина
(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: gvelnn@mail.ru)
Гусев Алексей Николаевич, старший преподаватель кафедры физической культуры
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет
(606340, Россия, Княгинино, ул. Октябрьская, д. 22а, e-mail: Stepurko1976@yandex.ru)

Аннотация. В настоящее время проблема увеличения хронических заболеваний, в том числе среди студенческой молодёжи Российской Федерации является актуальной. Увеличение числа обучающихся в вузе, которые переходят в специальную медицинскую группу здоровья, говорит о необходимости проведения профилактики и мер предупреждения хронических заболеваний уже на ранней стадии их выявления. Занятия по физической культуре с учащимися групп, сформированных по медицинским показателям, должны носить оздоровительный характер и отличаться от занятий с учащимися в группах без медицинских противопоказаний, как по объёму и интенсивности, так и по содержанию и направленности, а также контрольным нормативам. В данной статье представлена методика применения дозированной оздоровительной ходьбы на открытом воздухе в учебно-воспитательном процессе по физической культуре специальной медицинской группы со студентами, страдающими хроническими заболеваниями. Проведен формирующий педагогический эксперимент с целью обоснования предлагаемой методики и ее влияния на коррекцию функционального состояния занимающихся и общему улучшению их соматического здоровья. В результате эксперимента обоснована эффективность методики и обнаружены положительные сдвиги в показателях физического здоровья студентов, имеются положительные сдвиги антропометрических показателей в экспериментальной группе студентов, о чем свидетельствуют улучшение показателей функциональных систем обучающихся.

Ключевые слова. Физическое воспитание, физическое здоровье, студенты специальной медицинской группы, хронические заболевания, оздоровительный характер занятий, оздоровительная ходьба, физическая работоспособность.

**TECHNIQUE OF APPLICATION OF IMPROVING WALKING ON OCCUPATIONS PHYSICAL
CULTURE IN SPECIAL MEDICAL GROUP WITH STUDENTS WITH CHRONIC DISEASES**

© 2018

Stafeeva Anastasia Vladimirovna, associate professor of theoretical fundamentals of physical culture
Grigorieva Elena Lvovna, senior teacher of department of Theoretical fundamentals of physical culture
Nizhny Novgorod state pedagogical university of Kozma Minin
(603005, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1, e-mail: gvelnn@mail.ru)
Gusev Alexey Nikolaevich, senior teacher of department of physical culture
Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University
(606340, Russia, Knyaginino, Oktyabrskaya St., 22a, e-mail: Stepurko1976@yandex.ru)

Abstract. Now the problem of increase in chronic diseases, including among student's youth of the Russian Federation is relevant. Increase in number of students in higher education institution who pass into special medical group of health, speaks about need of performing prevention and measures of prevention of chronic diseases already at an early stage of their identification. Classes in physical culture with pupils of the groups created on medical indicators have to have improving character and differ from occupations with pupils in groups without medical contraindications, both on the volume and intensity, and according to contents and orientation and also control standards. The technique of application of the dosed improving walking in the open air in teaching and educational process on physical culture of special medical group with the students having chronic diseases is presented in this article. The forming pedagogical experiment for the purpose of justification of the offered technique and its influences on correction of a functional state which are engaged and to the general improvement of their somatic health is made. As a result of an experiment the efficiency of a technique is proved and positive shifts in indicators of physical health of students are found, there are positive shifts of anthropometrical indicators in experimental group of students what confirm improvement of indicators of functional systems of students.

Keywords: physical training, physical health, students of special medical group, chronic diseases, improving character of occupations, improving walking, physical working capacity.

В настоящее время отмечается увеличение хронических заболеваний, в том числе среди студенческой молодёжи, полученные данные из вузов Российской Федерации также свидетельствуют об актуальности проблемы [1]. Каждый год по результатам медицинского осмотра увеличивается число обучающихся в вузе, которые переходят в специальную медицинскую группу здоровья. Так, в конце 2015 года показатель количества учащихся вузов в среднем по стране составило около 43-46%. Из них страдающих хроническим пиелонефритом выявляются в среднем у 60% молодых людей [2].

В этой связи, несомненно, необходима профилактика и меры предупреждения хронических заболеваний уже на ранней стадии их выявления. В учебно-воспитательном процессе для решения поставленных задач наиболее эффективно планировать занятия по физической культуре с учащимися групп, сформированных по медицинским показателям, так как, прежде всего, данные учебно-развивающие занятия должны носить оздорови-

тельный характер и отличаться от занятий с учащимися в группах без медицинских противопоказаний, как по объёму и интенсивности, так и по содержанию и направленности, а также контрольным нормативам [3, 4].

Анализ научных и методических трудов, беседы с профессионалами позволяют заключить, что наиболее рекомендуемыми средствами повышения состояния здоровья лиц, имеющих хронические заболевания, являются регулярные занятия циклической деятельностью в аэробном режиме. При этом, из всего разнообразия циклических упражнений особенно широко используемые по причине безопасности, простоты использования и общедоступности, являются дозированная оздоровительная ходьба на открытом воздухе [5, 6].

В данном положении дел потенциальным, на наш взгляд, является разработка научно аргументированной методики использования нормированной оздоровительной ходьбы на открытом воздухе на учебных занятиях по физической культуре со студентами, страдающими

хроническими заболеваниями.

В качестве рабочей гипотезы предполагалось, что применение оздоровительной ходьбы на занятиях по физической культуре со студентами, с хроническими заболеваниями, которое осуществляется в совокупности с другими методами оздоровительной физической культуры, будет содействовать общему улучшению их соматического здоровья и положительной коррекции функционального состояния занимающихся.

Методика проведения исследований.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ научной и методической литературы, педагогическое тестирование, медико-биологические исследования, формирующий педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Педагогический эксперимент проводился на базе Нижегородского государственного инженерно-экономического университета (г. Княгинино). В эксперименте участвовали студенты (юноши) направлений подготовки 09.03.02 Информационные системы и технологии, 43.03.02 Туризм; 43.03.03 Гостиничное дело, 35.03.06 Агроинженерия (профиль Электрооборудование и электротехнологии), занимающиеся в СМГ (специальная медицинская группа). Контрольная группа представлена студентами СМГ в возрасте 19-21 год, страдающими пиелонефритом. Ее численность составила 8 человек, которым были предложены занятия по программе специальных медицинских групп с сентября 2016 по март 2017 года.

Для обучающихся экспериментальной группы были запланированы занятия по программе специальных медицинских групп, в основе которых оздоровительная ходьба являлась основным средством физической подготовки. Оздоровительная ходьба планировалась 2 раза в неделю, по 90 минут.

Дозирование нагрузки для студентов экспериментальной группы соответствовали функциональным возможностям организма и жизнеобеспечивающих систем и планировались согласно теории дозирования нагрузок на занятиях с лицами с ослабленным здоровьем. На начальном этапе занятий планировались упражнения малой и невысокой интенсивности, которые увеличивали ЧСС на 55-60% от max. Далее повышение нагрузки происходило постепенно до средней зоны интенсивности, и соответствовало повышению ЧСС на 60-65% от максимального показателя. За основу нами был взят, в соответствии с рекомендациями авторов [7] принцип тренирующей дозировки, заключающейся в постепенном повышении от занятия к занятию физических нагрузок таким образом, чтобы вызвать в конце занятия лёгкое утомление.

Повышение нагрузки осуществлялось на занятиях через одно занятие попеременно за счёт интенсивности и объёма. То есть варианты дозирования нагрузки планировались из расчёта 16 недель в семестре, что составляет 32 занятия (64 часа). Дозирование нагрузки осуществлялось по следующим показателям: темп выполнения измерялся в количестве пар шагов в минуту, длительность выполнения исчислялась в минутах, секундах. Увеличение нагрузки происходило раз в неделю (через одно занятие) попеременно за счёт объёма и интенсивности.

Продолжительность блока ходьбы постепенно увеличивалась с 10-15 минут до 30 минут в течение I семестра и с 15-20 минут до 45 минут - на протяжении II семестра. Нами использовались следующие разновидности ходьбы: обычная ходьба, ходьба по ступенькам (по Н.М. Амосову), ходьба по пересечённой местности, ходьба по песку, ходьба в гору. Для каждого вида была подготовлена своя система нормирования нагрузки из расчёта одно изменение в неделю попеременно за счёт объёма и интенсивности для 16-ти недель в семестре, 32-х недель - в уч. году.

В I (II) семестре на 1-8 (17-18) неделях планировалось три разновидности ходьбы, на 9-12 (19-20) неделях - четыре разновидности, на 13-16 (21-32) неделях - все разновидности. ЧСС составляла 120-130 уд/мин (60-65% от max).

Как дополнительное средство коррекции функционального состояния почек занимающихся в основную часть учебно-тренировочного занятия был включен раздел упражнений лечебной физической культуры при заболеваниях почек в течение 10-15 минут. На основе предлагаемых в специальной литературе упражнений [8], нами были составлены три комплекса упражнений лечебной физической культуры при хронических заболеваниях почек: на ковриках, сидя (стул, скамейка), с предметами (скакалки, фитболы). Порядок применения комплексов был расписан на весь учебный год (32 недели) с учётом периодов тёплого и холодного времени года.

Результаты исследований.

Уровень физического развития, состояние физической работоспособности человека, являются важными показателями здоровья. Полученные данные студенческой молодежи по РФ показывают, что основные анатомо-физиологические показатели (рост, вес, окружность грудной клетки, сила кисти, жизненная емкость легких) в целом соответствуют возрастным нормам и не меняются на протяжении всего периода наблюдения. Установлена сильная положительная корреляционная связь между ростом и весом тела ($r=0,42; 0,37; 0,64$ в зависимости от курса), что свидетельствует о пропорциональном телосложении большинства студентов.

Эффективность полного курса занятий оценивалась нами по следующим показателям: ряда антропометрических показателей, показателей силы, проба Руфье-Диксона, пробы Мартине-Кушелевского, пробы Штанге, проба Генчи. В таблице 1 представлена динамика изменения показателей физического развития студентов.

Таблица 1 - Динамика изменения показателей физического развития студентов экспериментальной группы

Показатели	Результаты измерения		P
	До эксперимента	После эксперимента	
	M±m	M±m	
Рост (см)	177,5±1,8	177,6±1,8	P>0,05
Масса (кг)	71,3±1,4	71,4±1,43	P>0,05
Окружность груди (вдох) (см)	97,0±1,8	98,5±1,2	P>0,05
Окружность груди(выдох) (см)	91,2±1,3	91,3±1,0	P>0,05
Проба Генчи (сек)	12,4±0,7	17,1±0,8	P<0,05
Проба Штанге (сек)	35,1±0,9	45,8±1,0	P<0,05
Сила правой руки (кг)	46,1±0,5	47,4±0,4	P<0,05
Сила левой руки (кг)	44,2±3,2	45,6±3,1	P<0,05
Проба Руфье-Диксона	30,2±0,66	35,1±0,65	P<0,05

Полученные результаты свидетельствуют о положительном влиянии предлагаемой методики на показатели физического развития студентов СМГ экспериментальной группы.

Показатель пробы Генчи до эксперимента составил 12,4±0,7 сек, после эксперимента 17,1±0,8 сек; показатель силы правой кисти до эксперимента составил 46,1±0,5 кг, после эксперимента 47,4±0,4 кг (P <0,05); левой руки до эксперимента 44,2±3,2 кг, после эксперимента 45,6±3,1 кг (P <0,05). Показатель в пробе Штанге до эксперимента в экспериментальной группе составил 35,1±0,9 сек, после эксперимента 45,8±1,0 сек. Показатель пробы Руфье-Диксона до эксперимента составил 30,2±0,66 сек, после эксперимента - 35,1±0,65 сек (P <0,05).

Основные результаты и выводы.

В результате проведенного исследования мы выявили что, имеются положительные сдвиги антропометрических показателей в экспериментальной группе студентов, о чем свидетельствуют улучшение показателей силы, скорости реакции, выносливости, пробы Штанги, пробы Руфье-Диксона. В этой связи можно заключить, что занятия СМГ на основе дозированной оздоровительной ходьбы более эффективны как способ воздействия на работоспособность студентов, страдающих хроническими заболеваниями.

Таким образом, применение оздоровительной ходьбы на занятиях по физической культуре со студентами, страдающими хроническим пиелонефритом, осуществляемое в совокупности с другими комплексами оздоровительной физической культуры, способствовало положительной коррекции функционального состояния занимающихся и общему улучшению их соматического здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксёнова О.Э. Содержание и организация адаптивной физической культуры в профессиональной подготовке студентов высшего учебного заведения: Уч.-метод. пособие. СПб: Изд-во СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2003. 88 с.

2. Быстрицкая Е.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения / Е.В. Быстрицкая, А.В. Стафеева / Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 26.

3. Григорьева Е.Л. Методы телесноориентированной оздоровительной педагогики / Е.Л. Григорьева, Д.И. Воронин, Т.Н. Тимофеева / В сборнике: «Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры» сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции: в 2-х томах. 2016. С. 258-262.

4. Волкова Т.И. Физическое воспитание студентов, отнесённых по состоянию здоровья в группу лечебной физической культуры (ЛФК): учебное пособие / Т.И. Волкова. Чебоксары: ЧИЭМ СПбГПУ, 2013. 235с.

5. Балышева, Наталья Владимировна. Укрепление здоровья студенток, имеющих нарушения сердечно-сосудистой системы, средствами дозированной оздоровительной ходьбы и бега: диссертация, канд. пед. наук: / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена].- Белгород, 2010.- 234 с.

6. Стафеева А.В., Реутова О.В. Обоснование эффективности нетрадиционных средств и форм физической культуры и их влияние на физическое воспитание и физическую подготовленность детей дошкольного возраста//Современные проблемы науки и образования, 2015/6. С.491-498.

7. Вайнбаум Я.С. Дозирование физических нагрузок. М.: Просвещение. 1991. 64 с.

8. Нурмухаметова Р.А., Филиппова Т.В. Методические рекомендации по организации занятий лечебной физкультурой со студентами страдающими, хроническим пиелонефритом. М. 1994.124 с.

Статья поступила в редакцию 01.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.4:159.942

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА

© 2018

Теплякова Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии
и педагогики начального образования

Иркутский государственный университет

(664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя Набережная, 6, e-mail: teplirina@yandex.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации работы по формированию стрессоустойчивости у студентов-первокурсников педагогического вуза и задачи преодоления переживаемых ими стрессовых ситуаций на начальном этапе обучения. Автором представлен опыт работы в данной области, описаны причины, порождающие эмоциональные переживания у студентов в адаптационный период и пути решения проблемы преодоления стрессов. Представлены возможности использования психологического тренинга как одной из активных форм обучения с целью повышения стрессоустойчивости студенчества, описаны методы и приемы психической саморегуляции. В статье представлены результаты проведенного исследования, позволившего выявить исходный уровень сформированности стрессоустойчивости у студентов-первокурсников, а также определить копинг-поведенческие стратегии, используемые ими в стрессовых ситуациях. Автор представляет основные задачи формирования стрессоустойчивости: управление стрессогенностью ситуации, управление своим состоянием и восстановление после стресса, а также условия ее формирования в процессе психологического тренинга: формирование знаний о стрессе, его причинах, способах его преодоления, и о стрессоустойчивости; формирование представления о методах психической саморегуляции и основах управления стрессом; обучение студентов основным навыкам саморегуляции эмоциональных состояний, способам и техникам восстановления после пережитого стресса. Рассматриваются такие методы психической саморегуляции как: аутогенная тренировка, мышечная релаксация, медитация, дыхательная гимнастика и визуализация, способствующие сохранению психологического здоровья студентов-первокурсников в сложный адаптационный период. Полученные в ходе реализации комплексного психолого-педагогического воздействия на студентов в адаптационный период с целью повышения их стрессоустойчивости результаты характеризуются практической значимостью.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, стрессовая ситуация, психическая саморегуляция, психологическое здоровье, копинг-стрессовая поведенческая стратегия.

FORMATION OF STRESS RESISTANCE AS AN ACTUAL PROBLEM OF UNIVERSITY FRESHMEN

© 2018

Tepliyakova Irina Vladimirovna, senior lecturer, the department psychology
and pedagogy of primary education

Irkutsk State University

(664011, Russia, Irkutsk, street Nizhnyaya Naberezhnaya, 6, e-mail: teplirina@yandex.ru)

Abstract. In article questions of the organization of work on formation of resistance to stress at first-year students of pedagogical higher education institution and a problem of overcoming the stressful situations endured by them at the initial stage of training are considered. The author presents the experience in this field, describes the reasons that give rise to emotional experiences of students in the adaptation period and ways to solve the problem of overcoming stress. The article presents the possibility of using psychological training as one of the active forms of training in order to increase the stress resistance of students, describes the methods and techniques of mental self-regulation. The article presents the results of the study, which allowed to identify the initial level of stress resistance formation in first-year students, as well as to determine coping-behavioral strategies used by them in stressful situations. The author presents the main tasks of stress resistance formation: management stressful situations, management of their condition and recovery after stress, as well as the conditions of its formation in the process of psychological training: formation of knowledge about stress, its causes, ways to overcome it, and about stress resistance; formation of an idea about methods of mental self-regulation and the basics of stress management; teaching students the basic skills of self-regulation of emotional States, methods and techniques of recovery after stress. Such methods of mental self-regulation as: autogenic training, muscle relaxation, meditation, respiratory gymnastics and visualization, contributing to the preservation of the psychological health of first-year students in a complex adaptation period, are considered. The results obtained during the implementation of the complex psychological and pedagogical impact on students in the adaptation period in order to increase their stress resistance are characterized by practical significance.

Keywords: stress, stress resistance, resistance to stress, stressful situation, mental self-regulation, psychological health, coping-stress behavioral strategy.

Несмотря на обширное количество работ, посвященных проблеме изучения стрессоустойчивости, интерес к данной проблеме до сих пор не иссякает. Напротив, эта проблема с каждым годом становится всё более популярной для изучения. И это легко объяснить тем, что современный ритм жизни жестко диктует свои условия, поэтому избежать стрессовых ситуаций практически невозможно: стресс сопровождает человека на протяжении всей жизни.

Студенты-первокурсники уже на начальном этапе своего обучения сталкиваются со многими трудными для них жизненными ситуациями, способными привести к переживанию ими стресса: зачастую смена места жительства, как следствие, - разлука с привычным для них окружением, сравнительная свобода студенческой жизни, адаптация к новым условиям проживания. Все это порождает у них эмоциональные переживания и делает их более уязвимыми к стрессовым воздействиям.

Социальная, культурная, экономическая разнородность студенческой группы также может выступить фактором, способствующим развитию психологического стресса у студентов-первокурсников. Современные студенты испытывают высокие интеллектуальные и эмоциональные нагрузки в процессе обучения в вузе, за счет чего у них нередко наблюдается негативное отношение к учебной деятельности. При этом особую роль в развитии стрессов у студентов-первокурсников играют ситуации, связанные с учебой, экзаменами. Экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение у учащихся высшей школы, поскольку необходимость уложиться в жесткий лимит времени, отпущенный на подготовку к экзамену, создает дополнительное напряжение для обучающегося. К этому можно добавить нарушение режима сна и бодрствования, привычного образа жизни в период сессии. Поэтому неудивительно, что во время экзаменационной

сессии студенты сталкиваются с большим количеством стрессогенных факторов, приводящих в итоге к развитию выраженного стресса уже на начальном этапе обучения.

Одной из причин такого положения является снижение уровня их стрессоустойчивости в учебной деятельности, что выражается в нарушении когнитивной, эмоциональной, мотивационной и поведенческой сфер деятельности студента. А постоянно переживаемый первокурсниками стресс и его последствия представляют подчас достаточно серьезную угрозу их психологическому здоровью. Однако стоит отметить, что именно в этот период формируется будущий профессионал, уровень стрессоустойчивости которого непосредственно повлияет на успешность деятельности и стиль жизни в дальнейшем. Именно поэтому на первый план должна выходить забота о сохранении психологического здоровья обучающихся.

Таким образом, проблема исследования и формирования стрессоустойчивости у студентов-первокурсников на сегодняшний день, когда ритм жизни становится всё более интенсивным, несомненно актуальна.

Слово «стресс» с английского языка переводится как давление, нажим, напряжение, или внешнее воздействие, создающее это состояние [1].

Впервые же стресс как реакцию организма в ответ на любые неблагоприятные воздействия описал Ганс Селье [2], [3].

Р. Лазарус под стрессом понимал нервно-эмоциональное напряжение, превышающее способности организма к адекватному ответу на экстремальное воздействие [4].

В наше время в соответствии с системным подходом стресс изучается с позиций физиологического, психологического и поведенческого уровней.

По мнению Р. Лазаруса, стресс физиологической природы представляет собой непосредственную реакцию организма, сопровождающуюся выраженными физиологическими сдвигами на воздействие различных внешних и внутренних стимулов физико-химической природы. Он считает, что физиологический и психологический стрессы отличаются друг от друга по особенностям воздействующего стимула, механизму возникновения и характеру ответной реакции. При психологическом стрессе реакции индивидуальны и не всегда могут быть предсказаны [4].

Общеизвестен тот факт, что стрессовые реакции «запускаются» как реальными событиями, так и воображаемыми, в связи с чем становится весьма важной устойчивостью к стрессу, выступающая важным фактором сохранения нормальной работоспособности и эффективного взаимодействия с окружением. О высокой устойчивости к стрессу можно говорить лишь тогда, когда многочисленные затруднительные ситуации приводят к порождению благоприятных первичных и вторичных оценок, что, в свою очередь, препятствует возникновению разрушительных последствий стресса и способствует конструктивному взаимодействию с ним.

До настоящего времени категория стрессоустойчивости не приобрела однозначной трактовки. Данное понятие могут заменять на синонимичные: эмоциональная, психологическая, психофизиологическая, моральная, морально-психологическая, эмоционально-волевая устойчивость, устойчивость личности и т.д.

Среди множества определений стрессоустойчивости, когда ее определяют и как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации (Б.Х. Варданян) [5], и как интегративное свойство человека, характеризующееся необходимой степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных факторов среды и профессиональной деятельности, проявляющееся в показателях его функционального состояния и работоспособности (В.А. Бодров и А.А. Обознов)

[6], и как качество личности, состоящее в совокупности нескольких компонентов: психофизиологического, эмоционального, мотивационного, волевого, информационного и интеллектуального [7], [8], наиболее полным нам представляется определение Марии Тышковой, определяющей стрессоустойчивость как:

1) способность выдерживать интенсивные или необычные стимулы, представляющие собой сигнал опасности и ведущие к изменениям в поведении;

2) способность выдерживать чрезмерное возбуждение и эмоциональное напряжение, возникающее под воздействием стрессоров;

3) способность выдерживать без помех для деятельности высокий уровень активации [9].

Полученные в ходе теоретического осмысления проблемы выводы позволили нам определить цель экспериментального исследования: выявить уровень сформированности стрессоустойчивости у студентов-первокурсников.

Исследование, проведенное автором на базе отделения педагогического, социального и специального образования педагогического института Иркутского государственного университета с целью оценки исходного уровня сформированности стрессоустойчивости у студентов-первокурсников (всего было опрошено 78 чел.), свидетельствует о том, что для 47% студентов-первокурсников характерны низкие показатели устойчивости к стрессу: из них уровень стрессоустойчивости ниже среднего продемонстрировали 40% испытуемых, низкий уровень стрессоустойчивости диагностирован у 7% опрошенных. Средний уровень стрессоустойчивости выявлен у 37% испытуемых, уровень выше среднего - у 13% опрошенных, и высокий уровень стрессоустойчивости продемонстрировали 3% испытуемых.

Результаты качественного анализа проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: низкие показатели по данному тесту характеризуют студентов, как не способных противостоять действию стресс-факторов. Эти испытуемые обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. У них возможны нервно-психические срывы.

В то время как высокий уровень устойчивости к стрессу свидетельствует о высокой способности организма сохранять нормальную работоспособность в стрессовой ситуации. Студенты с высоким уровнем стрессоустойчивости достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, они не конфликтны и обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Вместе с тем, данные, полученные с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер; адаптированный вариант Т.А. Крюковой) [10], проведенной с целью выявления доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий, свидетельствуют о том, что стратегия решения задачи выявилась у подавляющего большинства опрошенных (99%), что, в свою очередь, свидетельствует об осознании студентами-первокурсниками необходимости найти выход из стрессовой ситуации. Эмоциональное реагирование на стрессовую ситуацию продемонстрировали чуть больше половины опрошенных студентов (54%). Этим испытуемым характеризуют эмоциональные «всплески» при переживании стрессовых ситуаций, резкие перепады настроения, а также «выплеск» всех переживаний либо на окружающих, либо на себя (в форме аутоагрессии). Стратегия избегания была выявлена у 82% испытуемых. Эта стратегия характерна для тех студентов, кто откладывает решение проблемы или вовсе не желает с ней разбираться. Несмотря на то, что у них наблюдается осознанное отношение к стрессовой ситуации, и они признают не-

обходимость её решения, ответственность за это брать на себя пока не готовы по каким-либо причинам. В качестве подвидов избегания выделяют стратегии отвлечения и социального отвлечения. В рамках данного исследования стратегия отвлечения была выявлена у 72% опрошенных, а стратегия социального отвлечения проявилась у 13% респондентов. В этом случае ближайшее окружение обучающегося может его поддержать, отвлечь, помочь найти выход из стрессовой ситуации.

Также можно отметить одну особенность: проявление нескольких копинг-стрессовых поведенческих стратегий одновременно у большинства испытуемых, свидетельствующих, на наш взгляд, о ситуативности проявления данных стратегий в зависимости от обстоятельности и отношения студента к стрессовой ситуации. Таким образом, почти половина опрошенных студентов (47%) продемонстрировали низкие показатели устойчивости к стрессу (уровень стрессоустойчивости ниже среднего и низкий), и при этом наиболее часто обучающиеся прибегают к стратегии избегания при решении своих проблем (82% опрошенных).

Как правило, сам стресс и стрессовые ситуации не опасны для человека и не вредят его здоровью. Но происходит это только в случае адаптации организма к ситуации в период напряженного воздействия на него, и нагрузка при этом на организм не должна быть запредельной. Следует учитывать, что у каждого организма существуют свои уровни резервных возможностей, т.н. «адаптационной энергии». Именно этим объясняются индивидуальные различия в ответной реакции на одну и ту же стрессовую ситуацию [11].

Из всего вышесказанного следует, что необходимо формировать стрессоустойчивость у студентов-первокурсников. Им необходимо научиться выдерживать высокий уровень учебной нагрузки, управлять своими эмоциями в стрессовых ситуациях для сохранения психологического здоровья, вовремя мобилизовывать свои внутренние ресурсы для преодоления стрессовой ситуации.

Опыт нашей работы наглядно показывает, что для предупреждения переживания стрессовых ситуаций студентами-первокурсниками необходима, прежде всего, работа по организации сопровождения в адаптационный период. Данный опыт работы автора ранее уже был описан в статье «Сопровождение процесса адаптации студентов-первокурсников педагогического вуза: опыт куратора» [12].

При формировании стрессоустойчивости можно выделить три основные задачи: управление стрессогенностью ситуации, управление своим состоянием и восстановление после стресса.

Стрессоустойчивость, защита своего физического и психического здоровья от влияния стрессорных факторов во многом зависит от умения пользоваться теми или иными приемами психической саморегуляции [13].

При всем многообразии существующих средств и методов коррекции стресса и повышения стрессоустойчивости, наиболее приемлемым и действенным средством, на наш взгляд, является психологический тренинг, основанный на методах психической саморегуляции [14]. Психологический тренинг при этом выступает формой активного обучения, позволяющей студентам «самоформировать» определенные навыки и умения со-владения со стрессовой ситуацией, анализировать возникающие ситуации с разных точек зрения и развивать в себе способности самопознания [15], при том, что в тренинге можно сочетать самые разные формы обучения - лекции, разбор ситуаций, деловые игры, упражнения на апробацию необходимых навыков, нацеленные на решение конкретных проблем участника. Сочетание различных форм обучения обеспечивает гораздо более эффективное усвоение материалов тренинга, чем в рамках традиционных занятий, и способствует тому, что материалы тренинга усваиваются намного эффективнее,

чем на традиционных занятиях [16].

Повышению стрессоустойчивости студентов будет способствовать соблюдение определенных условий ее формирования в процессе психологического тренинга. Прежде всего, работу необходимо начинать с формирования знаний о стрессе, его причинах, способах его преодоления, и о стрессоустойчивости. Также необходимо сформировать у студентов представление о методах психической саморегуляции и основах управления стрессом. И наконец, обучить их основным навыкам саморегуляции эмоциональных состояний, способам и техникам восстановления после пережитого стресса.

Принято считать, что человек может влиять на самого себя тремя способами, которые в той или иной степени применяются в психической саморегуляции: изменение тонуса скелетных мышц и дыхания; активное включение представлений и чувственных образов; использование программирующей и регулирующей роли слова. Овладение методикой психической саморегуляции позволяет развить повышенную восприимчивость к самообращениям, самопобуждению, самоприказу и т.д. У прошедших обучение психической саморегуляции снижается склонность к переживанию состояний неуверенности в себе, замешательства и растерянности, непродуктивной напряженности. Все это в совокупности способствует укреплению психологического здоровья [17].

В настоящее время существует значительное количество методических разновидностей саморегуляции, которые успешно применяются на практике. Наиболее известными и распространенными из них являются: аутогенная тренировка (аутотренинг), способствующий снятию симптомов стрессорного воздействия, обеспечению полноценного отдыха телу и уму от физических и психических нагрузок, в основе которой лежит применение специальных приемов психического самовоздействия, формул самовнушения, позволяющих оказывать влияние на процессы, происходящие в организме, в том числе, не поддающихся в обычных условиях контролю сознания [17]; мышечное расслабление (релаксация), способствующая снятию (или ослаблению) нервно-психического напряжения и, следовательно, предупреждению и преодолению стрессовых состояний; дыхательная гимнастика, помогающая студентам стабилизировать эмоциональное состояние; медитация - состояние расслабленной сосредоточенности, благодаря которому происходит снятие психоэмоционального напряжения, умственной и физической усталости; и наконец, визуализация - представление образов - метод, направленный на развитие способности управлять своим состоянием посредством образов. «Включение» картинки, вызывающей приятное воспоминание, в стрессовой ситуации позволяет не «заикливаться» на отрицательных эмоциях.

Таким образом, психологический тренинг открывает широкие возможности для овладения студентами-первокурсниками вышеперечисленными методами и приемами психической саморегуляции, что, в свою очередь, может способствовать эффективному предупреждению и успешному преодолению стрессовых состояний у студентов на начальном этапе обучения и формированию у них стрессоустойчивости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мюллер В. К. Новый англо-русский русско-английский словарь: 250000 слов и словосочетаний с двусторонней транскрипцией : [12+] / В. К. Мюллер. - М. : Хит-книга, 2017. - 862, [1] с.
2. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. - М. : Прогресс, 1979. - 123 с.
3. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. - СПб. : прайм - ЕВРОЗНАК, 2006. - 479 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Левы / Пер. с англ. - Л. : Медицина, 1970. - С. 178-208.

5. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. - М. : Наука, 1983. - С. 542-543.

6. Бодров В. А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора / В. А. Бодров, А. А. Обознов // Психологический журнал. - 2000. - Т. 21. - № 4. - С. 32-44.

7. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А. П. Катунин // Молодой ученый. - 2012. - № 9. - С. 243-246.

8. Усатов И. А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса / И. А. Усатов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 2. - С. 21-25. - URL: <http://e-koncept.ru/2016/46005.htm>.

9. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях / М. Тышкова // Вопросы психологии. - 1987. - № 1. - С. 27-33.

10. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т. Л. Крюкова. - изд. 2-е, исправленное, дополненное. - Котрома : КГУ им. Н.А. Некрасова - Авантитул, 2010. - 64 с.

11. Съедин С. И. Некоторые пути преодоления негативного влияния стрессовых ситуаций на состояние психического здоровья / С. И. Съедин // Мир психологии. - 2002. - № 4. - С. 235-245.

12. Теплякова И. В. Сопровождение процесса адаптации студентов-первокурсников педагогического вуза: опыт куратора / И. В. Теплякова // Дискуссия. - 2016. - № 3 (66). - С. 127-132.

13. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. - М. : Наука, 2001. - 192 с.

14. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. - СПб. : 2006. - 256 с.

15. Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций. Лекция седьмая. Психологический тренинг как форма развивающей работы / М. Р. Битянова // Школьный психолог. - 2004. - № 46. - С. 86-93.

16. Вачков И. В. психологический тренинг / И. В. Вачков // Народное образование. - 2001. - № 9. - С. 185-193.

17. Шингаев С. М. О применении методов психической саморегуляции для сохранения психического здоровья преподавателя вуза / С. М. Шингаев, Ю. М. Якимов // Инновации в образовании. - 2003. - № 2. - С. 29-34.

Статья поступила в редакцию 27.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378:331.108.26

МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

© 2018

Филатова Елена Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и менеджмента социальной сферы социально-психологического института
Кемеровский государственный университет
(650043, Россия, Кемерово, ул. Красная, 6, e-mail: filatova.fev@yandex.ru)

Аннотация. В статье на примере образовательных организаций аргументируется возможность совершенствования их кадровой политики на основе изучения принципов и методов ее реализации. Кадровая политика способствует созданию ориентированной на человека трудовой среды с помощью современной системы управления персоналом. Конкурентоспособность организации характеризуется многими составляющими и напрямую зависит и обеспечивается персоналом и системой управления персоналом. Кадровая политика охватывает разработку организационных принципов работы с людьми, формирование и использование человеческих ресурсов, обеспечение эффективного развития кадрового потенциала. *Цель* статьи - раскрыть актуальные направления, принципы и методы реализации кадровой политики образовательных организаций. Использование мониторинга позволило выявить динамику изменений направлений, принципов и методов кадровой политики. *Результаты:* на основе анализа определены позитивные и негативные аспекты кадровой политики. Выделяются приоритетные направления кадровой политики, характеризуются актуальные принципы и методы осуществления кадровой политики. Наиболее актуальными направлениями кадровой политики являются профессиональный подбор кадров; оценки результатов деятельности и аттестация; создание благоприятной атмосферы в коллективе. В то время как наиболее действенными названы административные методы. Приоритетным принципом кадровой политики является принцип повышения квалификации. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности для принятия управленческих решений руководством образовательных организаций.

Ключевые слова: кадровая политика; управление персоналом; стимулирование труда; кадровый потенциал; условия труда; благоприятная атмосфера коллектива; аттестация персонала; повышение квалификации; наставничество; карьерный рост; принципы; методы; динамика изменений; мониторинг.

MONITORING RESEARCH OF THE BASIC DIRECTIONS OF PERSONNEL POLICY OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

© 2018

Filatova Elena Vitaljevna, candidate of pedagogical sciences, docent of Institute of Social Sciences and Psychology
Kemerovo State University

(650000 Kemerovo, Krasnaya st., 6, e-mail: filatova.fev@yandex.ru)

Abstract. In the article taking as an example the educational organizations the author argues in favor of improvement of the personnel policy of the organization on the basis of a study of the principles and methods of its realization. Personnel policy provides the creation of a human-oriented working environment with the help of a modern personnel management system. The competitiveness of the organization is characterized by many components and is directly dependent and provided by the staff personnel and personnel management system. Personnel policy covers the development of organizational principles of working with people, the formation and use of human resources, ensuring the effective human resource development. The *purpose* of the article – to discover the latest trends, principles and methods of personnel policy realization of educational organizations. Monitoring revealed the dynamics changes of directions, principles and methods of personnel policy. The positive and negative aspects of personnel policy are identified. The priority directions of personnel policy are defined, the methods and principles of the personnel policy are specified. The most actual directions of personnel policy are the professional recruitment; evaluation and certification; creating a favourable atmosphere. While the administrative methods are the most effective. Priority principle of the personnel policy is the principle of improvement of professional skill. *Practical value:* key findings of the article can be used in scientific and pedagogical activities for managerial decision-making.

Keywords: personnel policies; personnel management; stimulation of work; human resource development; working conditions; favourable atmosphere; evaluation and certification; improvement of professional skill; mentoring; career growth; principles; methods; dynamics of change; monitoring.

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами. Изменение социально-экономического положения России, имевшее место на рубеже столетий, усиление ее интеграции в мировое пространство требуют значительного повышения качества кадрового потенциала страны.

Актуальность темы исследования заключается в том, что кадровая политика является одним из ведущих направлений деятельности организации. Кадровая политика охватывает разработку организационных принципов работы с людьми, формирование и использование человеческих ресурсов, обеспечение эффективного развития кадрового потенциала. Кадры являются наиболее ценной и важной частью производительных сил общества. От квалификации персонала, их профессиональной подготовки, деловых качеств в значительной мере зависит эффективность деятельности любой организации.

Кадровая политика – основное направление работы с персоналом. В настоящее время понятие «кадровая политика» имеет достаточно широкое толкование.

Журавлев П.В., Одегов Ю.Г., Карташов С.А. и др. [1; 2; 3; 4] определяют кадровую политику как стратегию.

Кибанов А.Я. трактует понятие «кадровая политика» с акцентом на методологическую сторону: «Кадровая политика – система знаний, взглядов, принципов, методов и практических мероприятий государственных органов и организаций основного звена управления, направленных на установление целей, задач, форм и методов кадровой работы во всех сферах человеческой деятельности» [5, с. 50]. В этом определении интегрированы две стороны работы с кадрами: теоретическая и практическая.

Веснин В. Р. раскрывает кадровую политику как «систему теоретических взглядов, идей, требований, принципов, определяющих основные направления работы с персоналом, ее формы и методы» [6, с. 205]. Чижов Н.А. рассматривает кадровую политику в рамках деятельностного подхода. По его мнению, кадровая политика организации – это комплекс содержательных и организационных мер, которые направлены на более эффективное использование способностей и профессиональных навыков каждого отдельного работника в реализации итоговых целей организации, фирмы, предприятия» [7, с. 83].

Проанализировав ряд определений, предложенных исследователями в рамках различных научных подхо-

дов [8-19], мы пришли к выводу, что кадровую политику можно определить как работу с персоналом, включающую систему принципов, направлений, форм и методов. Кадровая политика представляет собой целенаправленную деятельность по созданию трудового коллектива, который наилучшим образом способствовал бы совмещению целей, приоритетов организации и ее работников, что особенно важно для образовательных организаций в условиях нового законодательства и стандартизации профессиональной деятельности.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является выявление актуальных направлений, принципов и методов реализации кадровой политики образовательных организаций. Исследование проводилось на базе трех образовательных организаций общего образования [20].

В качестве метода исследования использовался анкетный опрос 70 респондентов, сотрудников указанных организаций. Для изучения направлений, принципов и методов кадровой политики использовалась анкета, разработанная на основе методики и исследования Башмакова В.И. [21], что позволило выявить динамику их изменений. Анкета состоит из трех блоков: «Направления кадровой политики», «Принципы кадровой политики» и «Методы кадровой политики». Респондентам предлагалось оценить актуальность предложенных направлений, принципов и методов кадровой политики по шкале от 1 до 10, где 1 – совсем не актуально, 10 – очень актуально.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Согласно данным, представленным в таблице 1, мы видим, что в 1990 г. наиболее актуальными направлениями кадровой политики (свыше 8 баллов) были профессиональный подбор и расстановка кадров; стимулирование труда; развитие кадров; создание благоприятных условий труда; информированность коллектива. В 2003 г. уровень актуальности данных направлений остается так же высоким, и повышается значимость таких направлений, как уменьшение текучести кадров и адаптации новых сотрудников. В 2009 г. эти же направления остаются наиболее актуальными, но существенно снижается актуальность направлений: создания благоприятных условий труда (с 8,8 до 6,3) и уменьшение текучести кадров (с 8,8 до 4,6). В 2017 г. приоритетные направления кадровой политики не изменились. Но более востребованной становится проблема развития кадров (9 баллов).

Таблица 1 - Динамика изменения актуальных направлений кадровой политики

Направления кадровой политики	2017	2009	2003	1990
	баллы			
Профессиональный подбор и расстановка кадров	9,1	9,2	8,3	9,3
Оценка результатов деятельности персонала.	9	-	-	-
Аттестация				
Развитие кадров (обучение, повышение квалификации)	9	8,4	8,6	8,9
Создание благоприятных условий труда	8,7	6,3	8,8	8,4
Социально-психологический климат коллектива	8,5	7,9	8,2	8,1
Информированность коллектива	8,3	7,3	7,7	8,7
Стимулирование труда	8,2	9,3	9,3	9,3
Социальные аспекты внедрения новых технологий	8	-	7,4	6,4
Адаптация новых сотрудников	7,7	-	8,4	6,5
Мотивация труда	7,5	-	9,1	8,1
Уменьшение текучести кадров	7,3	4,6	8,8	3,7
Формирование кадрового резерва	6,4	-	-	-
Высвобождение и трудоустройство работников	5,7	5	6,3	7,4

В 2017 г. мы добавили направление, которого не было в предыдущих исследованиях – оценка результатов деятельности персонала, аттестация. Данное направление входит в группу направлений кадровой политики с наиболее высокими баллами в 2017 г., и имеет 9 баллов. На наш взгляд, актуальность данных двух направлений объясняется тем, что сами сотрудники заинтересованы в постоянном повышении профессионального уровня и развитии новых навыков.

В 1990 и 2003 гг. стимулирование труда имело наибольшее количество баллов (9,3) по результатам всех исследований. В течение достаточно долгого времени неудовлетворенность персонала оплатой труда была су-

щественной проблемой. Результаты исследования 2017 г. показывают, что в настоящее время проблема стимулирования труда не выходит на передний план (8,2 балла по сравнению с 9,3), но все равно остается не менее актуальной. Так же, по сравнению с предыдущими годами, наблюдается снижение актуальности мотивации труда (до 7,5 баллов). На наш взгляд, данная тенденция связана с повышением оклада, а так же наличием дополнительных стимулирующих выплат и методов морального поощрения педагогов.

Актуальность такого направления кадровой политики как адаптация новых сотрудников увеличилось (с 6,5 в 1990 г. до 7,7 в 2017 г.). Возможно, это связано, с тем, что экономические, правовые, организационные и технологические инновации усложняют процесс приспособления работников. Что подтверждается и увеличением значимости социальных аспектов внедрения новых технологий. В отличие от данных, полученных в 2009 г., вновь возрастает значимость такого направления кадровой политики, как создание благоприятных условий труда (8,7 баллов по сравнению с 6,7). Под условиями труда респонденты понимают не только санитарно-гигиенические аспекты организации трудовой деятельности, организацию своего рабочего места, но и в большей степени такие факторы, как напряженность, интенсивность труда, характер контроля, оценку результатов деятельности.

Наименее актуальными направлениями кадровой политики в 2017 г. являются формирование кадрового резерва (6,4); высвобождение и трудоустройство работников (5,7). Данные направления имели сравнительно низкие баллы по результатам исследований и предыдущих лет. На наш взгляд, низкие баллы можно связать со стажем работы в организации: 56% опрошенных нами респондентов имеют непрерывный стаж работы в организации свыше 5 лет и 20% свыше 10 лет.

Вторая часть нашего исследования заключалась в выявлении актуальных принципов кадровой политики. Как можно видеть из таблицы 2, наиболее актуальными принципами кадровой политики являются: принцип повышения квалификации; принцип соблюдения трудового законодательства; принцип профессиональной компетенции персонала; принцип соответствия профессиональных знаний и умений возможностям сотрудника; принцип соблюдения трудовой дисциплины.

Таблица 2 - Актуальность принципов кадровой политики

Принципы кадровой политики	Балл
1. Принцип повышения квалификации	8,8
2. Принцип соблюдения трудового законодательства	8,4
3. Принцип профессиональной компетенции персонала	8,3
4. Принцип соответствия профессиональных знаний и умений возможностям сотрудника	8,3
5. Принцип соблюдения трудовой дисциплины	8,3
6. Принцип согласования индивидуальных и организационных интересов	7,8
7. Принцип соответствия объема заданий, полномочий и ответственности возможностям сотрудника	7,8
8. Принцип соответствия оплаты труда объему и сложности выполняемой работы	7,6
9. Принцип равномерного сочетания стимулов и санкций	7
10. Принцип отбора кадров на конкурсной основе	6,5
11. Принцип ротации кадров	6

На наш взгляд, это можно объяснить тем, что соблюдение данных принципов со стороны руководства позволяет работникам чувствовать себя защищенными от необоснованных санкций и осуществлять профессиональную деятельность на должном уровне. В свою очередь руководство организации может быть уверено, соблюдая данные принципы, работники будут добросовестно выполнять свои обязанности. Самые низкие баллы получили принцип отбора кадров на конкурсной основе и принцип ротации кадров.

Некоторые респонденты отмечали, в их организации

слабо развита система продвижения кадров. Работник не видит дальнейшей перспективы карьерного роста и развития на рабочем месте, что может негативно сказаться на результатах трудовой деятельности.

Третья часть нашего исследования заключалась в выявлении наиболее актуальных методов кадровой политики. Согласно данным, представленным в таблице 3, мы видим, что наиболее высокие баллы получили административные методы.

Таблица 3 - Актуальные методы кадровой политики

Методы	Ранговое место	Кол-во выборов (в процентах)
Экономические	2	29,2%
Социально-психологические	3	20,8%
Морально-этические	4	12,5%
Административные методы	1	37,5%

Как видно из таблицы наиболее действенными респонденты считают административные методы (37,5%), которые реализуются в установлении норм принятия решений и контроле за их осуществлением. На втором месте - экономические методы (29,2%). На третьем месте находятся социально-психологические методы (20,8%) – способы воздействия на сознание и поведение персонала, нацеленные на создание деловой обстановки, творческое отношение к делу. На последнем месте находятся морально-этические методы (12,5%). Данные свидетельствуют, что на первых местах находятся те группы методов, которые являются традиционными. Это дает и положительный и отрицательный эффекты: положительный заключается в том, что результат применения этих методов известен и гарантирован, а отрицательный – в том, что руководители не ищут новых путей воздействия на персонал, которые могут быть более эффективными и менее затратными с материальной точки зрения. К таким методам относятся социально-психологические методы, которые должны играть важную роль в кадровой политике, они способствуют выявлению и устранению существующих в коллективе проблем, создать благоприятную атмосферу для трудовой деятельности.

В целом, баллы по всем представленным группам методов не сильно варьируются, что позволяет нам сделать вывод: кадровая политика образовательных организаций осуществляется с помощью разнообразных методов и не делает акцент на каких-либо определенных методах.

Отвечая на открытые вопросы анкеты, респонденты выделили сильные стороны и недостатки кадровой политики организации. Так, среди наиболее сильных сторон кадровой политики организации большинство респондентов отметили:

- отбор сотрудников по профессиональным стандартам;
- профессиональный подбор кадров;
- наличие высококвалифицированных сотрудников;
- повышение квалификации;
- развитие кадров, наставничество.

Среди главных недостатков респонденты отметили:

- нехватку специалистов по кадрам;
- низкий уровень материального стимулирования;
- неудовлетворенность руководством организации;
- неблагоприятный климат в коллективе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие заключения.

1. Кадровая политика образовательных организаций нацелена на создание стабильного трудового коллектива, регулярное и систематическое обновление и пополнение профессиональных знаний, умений и навыков всех категорий работников, осуществление постоянного профессионально-квалификационного роста кадров.

2. В настоящее время наиболее актуальными направлениями кадровой политики являются аспекты профессионального подбора и расстановки кадров; оценки результатов деятельности и аттестация; развитие кадров. Также достаточно актуально такое направление кадро-

вой политики, как создание благоприятной атмосферы в коллективе, что требует активизации использования тех методов, которые способствуют созданию положительной атмосферы в коллективе. Отсутствие в коллективе взаимопонимания, благоприятной, доброжелательной атмосфере отражается не только на результатах деятельности конкретного сотрудника, но могут повлиять и на результативность организации.

3. Для повышения результативности деятельности новых сотрудников, важно разработать и внедрить в практическую деятельность мероприятия адаптационного характера. Данные мероприятия позволят минимизировать стресс у новых сотрудников, связанный со сменой места работы, способствую установлению взаимоотношений с коллективом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Журавлев П.В., Карташов С.А., Одегов Ю.Г. Технология управления персоналом. Настольная книга менеджера. М.: Экзамен, 2000. 575 с.
2. Одегов Ю.Г., Абдурахманов К.Х., Котова Л.Р. Оценка эффективности работы с персоналом: методологический подход. М.: Альфа-Пресс, 2011. - 752 с.
3. Марр Р., Шмидт Г. Управление персоналом в условиях рыночной экономики. М.: Издательство МГУ, 1998.
4. Адамская Л.В. Актуальные проблемы развития и управления кадровым потенциалом образования в современной России: автореф. Дис. ... канд. соц. наук. М., 2008.
5. Кибанов А.Я., Ивановская Л.В. Кадровая политика и стратегия управления персоналом. М.: Проспект, 2014.
6. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала. М.: Юристъ, 2010. 495 с.
7. Чижов Н.А. Руководитель и персонал: технология взаимодействия. – М.: Альфа-Пресс, 2007. 577с.
8. Зайцева Т.В., Зуб А.Т. Управление персоналом. М.: 2012. 336 с.
9. Кемеров В.Е. Общество, социальность, поли- субъектность. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2012. 252 с.
10. Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства. Санкт-Петербург: ЗАО «Питер Бук». 2001. 320 с.
11. Смирнов Э.А. Основы теории организации. М.: Аудит, ЮНИТИ, 1998. - 375 с.
12. Социальный менеджмент / Под ред. Д.В. Валового. М.: ЗАО «Бизнес школа «Интел-Синтез», Академия труда и социальных отношений, 2000. 392 с.
13. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации. М.: ЗАО «Бизнес школа «Интел-Синтез», 2000. 400 с.
14. Armstrong M. How to manage people. Chicago: Kogan page, 2008. 160 p.
15. Fiedler F., Martin M. Leadership and effective management. Glenview, Scott, Foresman and Co. 1974. 268 p.
16. Симилян Н.А., Перерва О.Л. Оценка эффективности управления персоналом // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 336-338.
17. Крюкова А.А., Гизатулина М.Ф. Инновационные подходы к мотивации персонала // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 67-68.
18. Михеева М.А., Орлова Л.В. Комплексный подход к отбору торгового персонала в современных условиях // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 186-189.
19. Арнаут М.Н., Царева Н.А. Экономико-адаптационный механизм управления персоналом // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 35-38.
20. Campbell D., Julian C. Experimental and quasi-Experimental design for research. Chicago: Rand McNally. 1963. 320 p.
21. Башмаков В.И. Изменение в экспертных оценках актуальности исследования социальных проблем труда (опыт мониторинга) // Социс. 2006. № 5. С. 89-95.

Статья поступила в редакцию 08.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАБОТЫ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ
НАД ПОЛИФОНИЧЕСКИМИ СОЧИНЕНИЯМИ ЕВРОПЕЙСКИХ КОМПОЗИТОРОВ
В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ВУЗЕ: РАСКРЫТИЕ ИДЕЙНО-ОБРАЗНОГО
СОДЕРЖАНИЯ, ОСВОЕНИЕ ИНТОНАЦИОННО-ОПОРНЫХ ВЕХ,
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ**

© 2018

Хо Да, аспирант

*Московский педагогический государственный университет
(119991, Россия, Москва, ул. Малая Пироговская, дом 1, строение 1, e-mail: 305541325@qq.com)*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, возникающие в процессе обучения фортепианному искусству студентов из КНР, связанные с трудностями освоения ими принципов музыкального мышления, эстетики и исполнительской техники европейской музыкальной традиции. Освоение произведений полифонической фактуры является одним из важнейших этапов в профессиональной подготовке пианиста. Именно этот этап является одним из наиболее трудных в обучении фортепианному исполнительству студентов из Китая, что обусловлено фундаментальными различиями в восприятии и конструировании музыки между китайской и европейской культурами. В статье автором, на основании личного исполнительского и педагогического опыта, сравнительного анализа методической литературы, выведена методическая модель работы с китайскими пианистами над освоением полифонической музыки, позволяющая добиваться большей скорости и эффективности процесса. Предлагаемая автором методика направлена не просто на обретение учащимся необходимых для исполнения полифонии технических навыков, но и на овладение принципами музыкального мышления и музыкального языка, характерными для европейской культуры различных исторических периодов. Методическая модель включает в себя три последовательно реализуемых этапа, в процессе прохождения которых учащийся постепенно осваивает интонационный словарь на рациональном, чувственно-эмоциональном и исполнительском уровнях, активно обогащает свой слушательский опыт, развивает творческое воображение и музыкальное мышление, развивая тем самым свои навыки музыканта-интерпретатора, расширяет комплекс исполнительских приемов, позволяющий ему работать не только с полифоническими, но и с другими типами музыкальной ткани в фортепианных произведениях европейских композиторов. В статье представлено описание применения разработанной автором методики в работе с учащимися искусству игры на фортепиано из Китая.

Ключевые слова: фортепианное искусство, китайские пианисты, ХТК, И.С. Бах, методика фортепианного искусства, полифония, прелюдия и fuga, интонационно-опорные веки, интонационный словарь, музыкальное мышление, тема, интонация, исполнительская техника.

**FEATURES OF THE METHODOLOGY OF WORKING WITH CHINESE STUDENTS
OVER POLYPHONIC COMPOSITIONS OF EUROPEAN COMPOSERS IN THE PIANO
AT THE UNIVERSITY: THE DISCLOSURE OF IDEOLOGICAL CONTENT,
THE DEVELOPMENT OF INTONATION-SUPPORTING MILESTONES,
THE IMPROVEMENT OF PERFORMING TECHNIQUES**

© 2018

Ho Da, postgraduate student

*Moscow State Pedagogical University
(119991, Russia, Moscow, street Malaya Pirogovskaya, 1, Building 1, e-mail: 305541325@qq.com)*

Abstract. The article examines the problems that arise in the process of teaching piano art to students from China, associated with the difficulties of mastering the principles of musical thinking, aesthetics and performing techniques of the European musical tradition. Mastering polyphonic textures is one of the most important stages in the professional training of a pianist. And it is this stage that is one of the most difficult in teaching piano performance of students from China, which is due to fundamental differences in perception and design of music between Chinese and European cultures. In the article the author, based on personal performing and pedagogical experience, comparative analysis of methodical literature, deduced a methodical model of working with Chinese pianists over the development of polyphonic music, allowing to achieve greater speed and efficiency of the process. The methodology proposed by the author is not just aimed at acquiring the necessary technical skills for the polyphony, but for mastering the principles of musical thinking and the musical language that are characteristic of European culture of different historical periods. The methodical model includes three successively realized stages, in the course of which the student gradually masters the intonational vocabulary at the rational, sensual-emotional and performing levels, actively enriches his listening experience, develops creative imagination and musical thinking, thus developing his skills as a musician- interpreter, expands the set of performing techniques, which allows him to work not only with polyphonic, but also other types of musical tissue in piano works of European composers. The article describes the application of the methodology developed by the author in working with students in the art of playing the piano from China.

Keywords: piano art, Chinese pianists, WTK, IS. Bach, technique of piano art, polyphony, prelude and fugue, intonation-supporting eyelids, musical thinking, theme, intonation, performing technique.

Обучение китайских студентов в российских высших учебных заведениях является одной из важнейших практик межкультурного диалога между Россией и КНР, чья история насчитывает уже десятилетия. Русская фортепианная школа, давшая мировой культуре выдающихся мастеров фортепианного искусства была и остается одной из наиболее притягательной к освоению китайскими музыкантами. Вместе с тем, к настоящему моменту нерешенным остается ряд проблем, связанных с тем, что освоение фортепианного искусства учащимися из КНР до сих пор предполагает преодоление сложностей, которые отсутствуют в случае учащихся из России, стран Европы и США. Эти трудности существенно замедля-

ют процесс обретения китайскими пианистами исполнительского мастерства. Самой важной из них является наличие существенных различий между музыкальными традициями Китая и Европы (России), что обуславливает наличие труднопреодолимых различий в музыкальном мышлении представителей двух разных культур. Наиболее ярко эти различия проявляются, когда китайским музыкантам, обучающимся фортепианному искусству приходится осваивать сочинения полифонической фактуры. Принципы структурирования музыкального материала в них оказываются на первых этапах работы по меньшей мере чужды для исполнителей и требуются достаточно длительный срок, чтобы исполнитель не

только осознал специфику полифонической фактуры на интеллектуальном уровне, но и сумел адаптироваться к ней на равне чувственно-эмоциональном. Эта проблема имеет место в процессе обучения любого китайского музыканта, однако говоря о русской фортепианной школе, следует отметить ее особую актуальность. Это обусловлено тем, что, являясь одной из сильнейших в мире, русская школа фортепианного искусства вынуждена выдерживать интенсивную конкуренцию с другими школами и чрезвычайно заинтересована в притоке иностранных учащихся, что способствовало бы укреплению ее позиций в мире и ее популяризации.

Соответственно, цель настоящей статьи – представить и обосновать методическую модель работы педагога с китайскими учащимися над полифоническими фортепианными произведениями.

Следует отметить, что в настоящее время эта проблема так и не получила должного освещения в русской методической литературе. В качестве исключения можно указать следующие публикации: статью Линциня Цао «Музыка И.С. Баха в китайских музыкально-образовательных учреждениях» [1], диссертационные исследования, посвященные специфике обучения фортепианному искусству в Китае Хуана Пина [2] и Хоу Юэ [3] (обе на русском языке). Наиболее же близкой тематике данной статьи является публикация на русском языке Пэня Линьляня «Проблемы обучения игре на фортепиано студентов из КНР в российских музыкально-педагогических вузах» [4].

Однако в этих работах представлены обобщенные данные о проблемах обучения и отсутствуют детальные и эмпирически проверенные методики решения этих проблем.

Прежде всего, следует указать на то, в чем именно заключаются принципиальные различия между китайскими и европейскими (российскими) принципами музыкального мышления. Эти различия представляют собой обширное поле для научного исследования и в рамках данной статьи не представляется возможным раскрыть все их аспекты. Предельно упрощая проблему, заметим, что наиболее важным из них, на наш взгляд, является различие в принципах организации интонационного словаря. Н.А. Иофан справедливо отмечала, что «теория китайской музыки базировалась на широко распространенном в странах Древнего Востока принципе признания определяющей роли единого звука, то есть звука, взятого отдельно. В этом и заключается коренное отличие теории музыки большинства стран Древнего Востока и античности, в которой главенствующая роль отводится мелодическому обороту» [5, с. 28].

Соответственно совершенно иным, отличным от европейского было восприятие складывающихся на основе тех или иных звукорядов последовательностей звуков (тонов).

Существенные различия мы обнаруживаем и между музыкальными формами, в европейской культуре XVII – XVIII веков (время, когда складывалось классическое музыкальное искусство) и в многообразной китайской культуре в аналогичный исторический период.

Безусловно, следует сказать и о том, что в китайской национальной музыкальной традиции полифония как способ организации музыкального материала не была столь распространена как в европейской традиции. Стоит отметить, что в некоторых образцах китайской народной песенной культуры можно выделить полифоническую фактуру, которая, впрочем, существенно отличалась от аналогичной фактуры в европейской полифонической технике письма.

В результате китайский музыкант-пианист, осваивая музыкальные произведения европейских и русских композиторов, в том числе и их полифонические произведения, попросту сталкивается с совершенно чуждым ему музыкальным языком: с совершенно иной семантической системой, иными интонационными построениями

и т.д.

Безусловно, сейчас в начале XXI века ситуация значительно улучшилась, поскольку в активно интегрирующемся в мировое культурное пространство Китае европейская музыка активно пропагандируется в течение последних ста лет, что делает ее более привычной и, соответственно, понятной для китайских музыкантов. Однако, как справедливо отмечает Линцинь Цао, говоря об изучении современными китайскими детьми клавирной полифонической музыки эпохи барокко, «на всех этапах постижения баховской полифонии учащимися возникают немалые трудности. Многие ученики играют Баха небрежно, механистично; его музыка кажется им скучноватой и рациональной... Зачастую ученик, исполняя Баха, играет только ноты, а не музыку, не слыша и не понимая её полифонической природы. Она далека от сложения и нормативов китайской традиционной музыки...» [1].

Важно понимать, что подобная ситуация характерна не только для китайских детей, обучающихся фортепианному искусству, но и для уже взрослых студентов. Как часто в течение своего обучения в России автору данной статьи приходилось слышать мнение со стороны русских исполнителей о том, насколько механистичным и невыразительным им кажется исполнение китайскими пианистами полифонической музыки. Во многом это мнение представляется справедливым, что свидетельствует о том, что ментальный разрыв между музыкальными культурами так и остается непреодоленным в случае значительного числа китайских студентов пианистов.

Соответственно, в процессе накопления личного исполнительского и педагогического опыта автором была разработана методика работы с китайскими студентами над фортепианной музыкой, имеющей полифоническую фактуру. Реализация методики происходит на двух уровнях, поскольку в ее рамках происходит решение двух взаимосвязанных комплексов задач:

1) Адаптация музыкального мышления (восприятия, воображения, аналитической деятельности) к нормам европейской (русской) музыкальной культуры.

2) Формирование исполнительской техники как способа реализации результата деятельности музыкального мышления.

Иными словами, одной из целей методики является формирование технических исполнительских навыков пианиста не как выученного путем копирования и запоминания комплекса действий, а как комплекса действий, естественного для исполнителя и обусловленного обретенными стандартами музыкального мышления.

Методика состоит из трех этапов, которые реализуются последовательно, однако при этом начало каждого нового этапа не означает полное окончание предыдущего. Скорее, происходит «наслоение» одного комплекса задач на другой.

Первый этап – знакомство с интонационным словарем и его осознание. Особенно важно подчеркнуть, что речь идет не просто о запоминании типичной для европейской культуры (эпохи барокко, классицизма и романтизма) структуры интонаций, мотивов, фраз, предположений и периодов, а ее принятие этой структуры как способа выражения собственных музыкальных мыслей. Этот этап является базовым и его реализация особенно трудна. Прежде чем приступать к работе над конкретными сочинениями полифонического ли, гомофонно-гармонического склада, учащемуся, необходимо выучить «алфавит», из которого складывается музыкальный текст. В противном случае он лишь будет воспринимать и интерпретировать этот «текст» как совокупность звуков, в которой нужно варьировать динамический нюанс и штрих.

Необходимо начинать с несложных одноголосных тем. Такowymi вполне могут быть и темы из полифонических сочинений. Задача педагога добиться того,

чтобы учащийся научился воспринимать звучание темы как последовательность «устоев» и «неустоев» в тех или иных звукорядах. Для этого необходимо применять темпо-метрическое, штриховое и динамическое варьирование, для того, чтобы выделять разные по своим функциям тона темы. Возможно, следует начинать развитие понимания интонационной логики с повторения несложных интонаций. Однако мы полагаем, что достаточно быстрый переход к более крупным построениям более чем возможен. Важно лишь то, чтобы воспринимая фразу или предложение как единое построение, учащийся оказывался способен при необходимости дифференцировать его на более мелкие конструкции, выделяя интонационно-опорные вехи, разделяющие их.

Принципиально важным является наличие вокальной составляющей на занятиях. То есть учащийся должен не только слушать и играть, но и петь на уроке изучаемые темы. Пропевая их вместе с педагогом, он более глубоко начнет осознавать логику интонационной структуры мелоса. Также важно, чтобы в процессе работы, во время слухового анализа педагог гармонизовывал тему, показывая как именно в аккордике проявляются функции различных тонов мелодии.

Однако всего этого, безусловно, недостаточно для того, чтобы учащийся из Китая осознал интонационный словарь европейской музыкальной культуры. Полное осознание словаря возникает только тогда, когда он обретает образное содержание, то есть когда учащийся начинает ощущать созвучный его чувственно-эмоциональной сфере чувственно-эмоциональный образ, заключенный в музыкальном высказывании. И здесь приходится констатировать, что к настоящему моменту не может быть определено единой методологии развития этого навыка. Как показывает изучаемая автором педагогическая практика различных преподавателей и как свидетельствует его личный педагогический опыт подобное развитие в каждом конкретном случае осуществляется индивидуально. Иногда по мере «погружения» в музыкальную среду учащийся самостоятельно на интуитивном уровне начинает осознавать образное содержание, иногда для этого нужны соответствующие пояснения педагога, раскрывающие заключенный в теме музыкальный образ, иногда необходимым является совместное с педагогом обсуждение образного содержания.

Описанный нами первый этап методики может быть подвергнут критике за то, что изложенные в нем методы и так применяются в обучении на занятиях по сольфеджио, гармонии и элементарной теории музыки. Возможно, дело обстоит именно так, однако мы полагаем, что принципиально важным является интегрирование этих методов педагогом в занятия в специальном классе. Только в таком случае обретаемые учащимся знания в области интонационного словаря будут не будут обособлены от исполнительской практики.

На втором этапе происходит обращение к собственно полифонической музыке. Уже понимающий интонационную логику развития темы учащийся сможет осознать и типы взаимодействия голосов в полифонической фактуре. Безусловно, начинать эту работу следует с двухголосной полифонии, например, двухголосных инвенций И.С. Баха. Это справедливо даже в том случае если речь идет об учащемся высшего учебного заведения. В этом отношении, задачи обретения технической виртуозности, требующейся для исполнения множества более «серьезных» полифонических произведений И.С. Баха должны быть «отодвинуты» на второй план. Без обретения понимания логики полифонической фактуры, исполнение сочинений из, к примеру, обоих томов ХТК, не будет полноценным.

Инвенции в процессе изучения, следует делить на разделы, и далее по этим разделам педагог должен показывать, как именно происходит изложение темы в разных голосах и какая при этом возникает гармоническая последовательность. Здесь реализуется очень сложная

задача восприятия учащегося каждого голоса и по отдельности, и в качестве составляющей гармонического созвучия.

В процессе реализации данного этапа педагог должен пояснять эстетическую основу музыкального материала. Так, например, в процессе работы над инвенциями необходимо рассказывать учащемуся о музыкальной эстетике барокко.

Третий этап – формирование адекватной художественному содержанию полифонических произведений исполнительской техники. Основной задачей на этом этапе является развитие в учащемся умения координировать функционирование исполнительского аппарата с помощью внутреннего слухового образа.

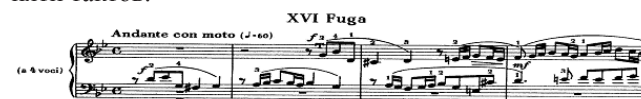
В заключение описания методики отметим, что важнейшим педагогическим условием ее реализации является постоянное, продолжающееся на протяжении всех трех этапов расширение слушательского опыта учащегося. Подобно тому, как изучающий иностранный язык человек для совершенствования своего мастерства должен быть помещен в соответствующую языковую среду, так и музыкант, изучающий музыку, написанную на ином «языке», должен быть «погружен» в максимальной степени в сферу этой музыки. Так, китайский студент, работающий над полифоническими сочинениями, должен быть «буквально» поглощен их исполнениями крупнейшими европейскими и русскими пианистами. Таким образом, он не просто будет быстрее усваивать логику музыкального языка, но и быстрее осознает те стандарты звучания, которые приняты в европейской и русской фортепианных традициях.

Данная методика была апробирована автором данной статьи в рамках своей собственно педагогической практики на занятиях с 12 китайскими студентами, учащимися в нескольких московских высших учебных заведениях по классу фортепиано. В каждом случае речь шла о работе над сочинениями И.С. Баха, в том числе прелюдиями и фугами из первого и второго томов ХТК, сочинений из сборника «Искусство фуги», и др. Предварительная диагностика уровня исполнения, проведенная посредством прослушивания, выявила, что у всех 12 учащихся отсутствовало понимание интонационной структуры темы. Это выразилось, прежде всего, в исполнении длинных фрагментов сочинений фактически обозначения «гранич» фраз. Несмотря на то, что в подобных произведениях варьирование динамического нюанса всегда в силу стилистических особенностей носит ограниченный характер, в их исполнении нюансировка фактически отсутствовала как выразительное средство. Имели место динамические «всплески», которые не были обусловлены логикой музыкального повествования. То же касалось и артикуляции звуков – штриховое варьирование, которое в такой музыке является одним из ключевых выразительных средств, фактически отсутствовало. Создавалось впечатление, что исполнители видят свою задачу исключительно в максимально точном воспроизведении нотного текста.

В процессе применения диагностики автором было предложено учащимся отложить на время работу над «шлифовкой» нотного текста и сосредоточиться на освоении «музыкального языка» произведений И.С. Баха.

Одним из наиболее показательных примеров была работа над Прелюдией и Фугой g-moll из первого тома ХТК.

Так у учащегося, работавшего над этим сочинением, отсутствие понимания интонационной логики темы фуги ярко проявлялось уже при исполнении первых пяти тактов.



И.С. Бах. Фуга № 16. G-moll (1-й том ХТК)

Первые две фразы фуги в нижнем голосе исполнялись им таким образом, что на ноте «соль» на четвертую долю первого такта, за счет полного отсутствия варьирования штриха, разрешения в тонику g-moll практически не ощущалось, несмотря на очевидную интонационную логику. Более того, каждый тон первой фразы исполнялся в современно одинаковом нюансе и одинаковым типом артикуляции. Таким образом, практически полностью «разрушались» связи, между тонами, которые обусловлено внутреннее движение фразы. Иными словами, дифференциация интонаций в его исполнении почти полностью отсутствовала. Следующая фраза (такт 2) игралась им идентичным образом, что еще более усиливало впечатление механистичности исполнения. С момента вступления второго голоса учащийся демонстрировал предельную ритмическую точность, что обеспечивало совершенную вертикаль звучания, тем не менее движение голосов и развитие тем оставалось в высшей степени статичным.

В начале работы автор просил учащегося работать над интонационной логикой темы. На первом этапе с учащимся пришлось фактически отдельно разбирать две интонации первой фразы. Выяснилось, что пианист в принципе не ощущает тяготений между тонами в первой состоящей из трех нот интонации. Ее пришлось отдельно в медленном темпе пропевать и проигрывать с выделением ноты «соль» как основного тона. Фактически весь первый раздел фуги был разделен нами на подобные «мелкие» элементы, над каждым из которых приходилось работать по отдельности. Когда у учащегося постепенно сформировалось ощущение лада, он смог гораздо более выразительно реализовать в своем исполнении фразировку темы.

Дальнейшая работа строилась на изучении и освоении полифонической фактуры и подборе адекватных ей выразительных средств. При этом на каждом занятии с ним помимо собственно исполнительской работы постоянно анализировались записи этого сочинения И.С. Баха, созданные различными исполнениями.

В результате проведенной работы у 9 из 12 учащихся в значительной степени улучшилось качество исполнения полифонических произведений. Это касалось, прежде всего, художественной выразительности игры, в результате прослушивания их исполнения возникало ощущение целостности произведения. В плане более или менее точно измеряемых параметров следует отметить возникновение гораздо большую выделенность музыкальных фраз, более четкую дифференциацию разделов формы, в том числе за счет варьирования тембра инструмента.

Подводя итог статье, отметим, что представленная в ней методика нуждается в дальнейшей апробации с целью получения более точных статистических данных. Также необходимой является дальнейшее уточнение критериев успешности прохождения каждого из ее этапов с целью более обретения более конкретного понимания динамики развития каждого из учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Линьцин Ц. Музыка И.С. Баха в китайских музыкально-образовательных учреждениях // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 7; URL: <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=7733> (дата обращения: 24.10.2017).

2. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы. Дис. ... канд. иск. 17.00.02. СПб., 2008.

3. Хоу Юэ. Детское фортепианное образование в Китае и проблемы его развития. Дис. канд. иск. 17.00.02. СПб., 2009.

4. Пэн Л. Проблемы обучения игре на фортепиано студентов из КНР в российских музыкально-педагогических вузах. // ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». - 2017.

- № 2.

5. Иофан Н.А. Культура древней Японии. – М., 1974.

Статья поступила в редакцию 19.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 372.851

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ПЛАНИМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

© 2018

Шабашова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Математика, информатика и физика»
Оренбургский государственный университет, филиал в Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира, 15а, e-mail: oshabashova66@mail.ru)

Аннотация. Ежегодные отчёты ФИПИ по результатам проведения государственной итоговой аттестации в форматах ОГЭ и ЕГЭ отмечают крайне низкую результативность решения геометрических задач повышенного уровня сложности. Мало кто из школьников приступает к их выполнению, большинство считает их нерешаемыми. Это свидетельствует о наличии серьёзных проблем в преподавании геометрии в основной школе. Изучение геометрии в 7-9 классах имеет ряд особенностей: обучающимся необходимо запоминать много фактов, требующих аккуратности в формулировках; осваивать математический язык и символику; выполнять чертежи к задачам; осуществлять умозаключения по определённым правилам; оформлять решение задач, опираясь на лаконичные пояснения и грамотные ссылки на определения и теоремы. Исходя из сущности геометрических задач, обучение их решению – это обобщение и систематизация учебного опыта учащихся. Одним из средств целенаправленной организации этого процесса является планомерное знакомство обучающихся с системой методов решения задач. Зная разновидности методов, их названия, специфику использования, отличительные особенности, имея зрительные ассоциации по конкретным конфигурациям, школьник на этапе поиска решения задачи будет осуществлять не хаотичный, а осознанный поиск подходящего решения. Это позволит отказаться от стихийности учебной деятельности ученика и перейти к её целенаправленной организации и планомерному формированию как того требует ФГОС ООО.

Ключевые слова: преподавание геометрии, государственная итоговая аттестация, решение планиметрических задач, методы решения задач, геометрический и алгебраический методы, частные эвристики, конфигурация, уровни владения умением решать задачи, репродуктивный и продуктивный характер деятельности.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING TO SOLVE PLANIMETRIC PROBLEMS

© 2018

Shabashova Olga Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Mathematics, Computer Science and Physics»
Orenburg State University, branch in Orsk
(462403, Russia, Orsk, prospect Mira, 15a, e-mail: oshabashova66@mail.ru)

Abstract. Annual reports of the Federal Institute of Pedagogical Measurements on the results of the State Final Examination in the formats of Basic State Exam and Unified State Exam emphasize extremely low effectiveness of solving geometrical problems of an increased complexity level. There are very few students, who embark on the task, whereas the majority consider them unsolvable. This indicates serious problems in the teaching of geometry in secondary schools. The study of geometry by 7th – 9th-graders has a number of features: they have to remember a lot of facts that require accuracy in formulation, master mathematical language and symbols, carry out drawings to tasks, make inferences based on specific rules, execute tasks, relying on laconic explanations and competent references to definitions and theorems. The essence of geometrical tasks suggests that teaching to solve them means generalizing and systematizing students' experience of learning. One of the ways to organize this process purposefully is to systematically expose students to the system of problem-solving methods. Knowing a variety of methods, their names, the specificity of their use and their distinctive features, having visual associations on concrete configurations, at the stage of searching for a solution, the student will be doing so not chaotically, but consciously. This will allow moving from the student's spontaneous learning to its purposeful organization and systematic formation as required by the State Standard of Secondary Education.

Keywords: geometry teaching, State Final Examination, solution of planimetric problems, problem-solving methods, geometrical and algebraic methods, individual heuristics, configuration, levels of problem-solving ability, reproductive and productive nature of activity.

Проблема обучения решению геометрических задач не нова. Отдельные её аспекты рассматриваются в работах многих методистов-математиков (И.Ф. Шарыгин [9], В.А. Гусев, В.Н. Литвиненко и А.Г. Мордкович [3], А.С. Зеленский и И.И. Панфилов [4], Р.К. Гордин [2], А.А. Ракофьев и А.Г. Корянов [6], В.Б. Полонский, Е.М. Прионович и М.С. Якир [5], Г.И. Саранцев [7], Л.М. Фридман [8]). Подобное внимание к ней не случайно. Геометрия традиционно считается сложным, а потому нелюбимым предметом для большинства школьников. Об этом свидетельствуют и ежегодные отчёты ФИПИ по результатам проведения государственной итоговой аттестации в формате ОГЭ и ЕГЭ [11]. В структуре ОГЭ задачи по планиметрии повышенного и высокого уровня представлены заданиями 24, 25 и 26. Их решаемость (в полном объёме) остаётся очень низкой на протяжении многих лет. Это, как правило от 1,5% (для заданий 25 и 26) до 7% (задание 24). Точных данных нет поскольку даже в пределах схожих вариантов данные разнятся. Среди заданий ЕГЭ профильного уровня планиметрическая задача высокого уровня сложности представлена в задании 16 и состоит из двух требований: доказать и вычислить. Решаемость (в полном объёме) этого задания составляет 1,5%, что ниже решаемости стереометрической задачи (задание 14) и заданий 18 и 19. Как отмечается в аналитических отчётах ФИПИ, среди тех, кто

получил общую отметку «5» на экзамене очень мало тех, кто продемонстрировал умение решать планиметрические задачи. Это свидетельствует о наличии серьёзных проблем в преподавании геометрии в основной школе.

Систематическое изучение геометрии начинается с 7 класса и предполагает рассмотрение двух разделов «Планиметрия» (в 7-9 классах) и «Стереометрия» (в 10-11 классах). С первых уроков обучающимся необходимо: запоминать много фактов, требующих аккуратности в формулировках; осваивать математический язык и символику; выполнять чертежи к задачам; осуществлять простейшие умозаключения; оформлять решение задач, опираясь на лаконичные пояснения и грамотные ссылки на определения и теоремы. Именно здесь, в начальном курсе планиметрии высока роль учителя в формировании таких ключевых умений как: «видеть» то, что изображено на чертеже; записывать условие и требование задачи; делать чертёж к задаче, максимально соответствующий её условию; выполнять простейшие дополнительные построения.

Изучение геометрии в 8 классе характеризуется существенным увеличением фактического материала, подлежащего усвоению. Это сведения о четырёхугольниках и их частных видах, теорема Пифагора, теория площадей многоугольников, подобие треугольников, тригонометрические соотношения в прямоугольном треу-

гольнике, соотношения отрезков и углов в окружности; вписанные и описанные окружности. Наряду с многообразным рассматриваемых фигур появляются новые методы решения задач. Однако в ныне действующих школьных учебниках геометрии методы решения задач в явном виде не выделяются, а значит и не фиксируются в памяти учащихся, если только об этом не позаботится учитель. Лишь в учебнике И.Ф. Шарыгина «Геометрия 7-9» [10] выделены некоторые методы решения задач.

Последний год изучения планиметрии в 9 классе нацелен на изучение тригонометрических соотношений в произвольных треугольниках посредством рассмотрения двух важнейших теорем тригонометрии – теоремы синусов и теоремы косинусов, теории правильных многоугольников, длины окружности и площади круга. Особо следует выделить знакомство с двумя методами геометрии – векторным и координатным.

Таким образом, содержание школьного курса геометрии позволяет формировать методологические аспекты у обучающихся начиная с 8 класса. Исходя из сущности геометрических задач, обучение их решению – это обобщение и систематизация учебного опыта учащихся. Цель нашей статьи – систематизировать и конкретизировать методы, используемые в практике решения школьных геометрических задач повышенного уровня сложности. Это позволит отказаться от стихийности учебной деятельности ученика и перейти к её целенаправленной организации и планомерному формированию как того требует ФГОС ООО [1].

Рассматривая целенаправленную подготовку школьника к решению задач повышенной сложности следует выделить несколько последовательных уровней обученности:

- 1) уровень владения основными фактами планиметрии и умениями решать алгоритмические задачи;
- 2) уровень владения умениями решать полуалгоритмические задачи, предполагающие составление цепочки 2-3 несложных умозаключений;
- 3) уровень владения умениями решать полуалгоритмические задачи, предполагающие знание частных эвристик и узнавание конкретных конфигураций;
- 4) уровень владения умениями решать эвристические задачи, основанные на составлении цепочки большого числа умозаключений и (или) знании частных эвристик, узнавании конкретных конфигураций;
- 5) уровень владения умениями решать эвристические задачи на основе не только частных, но и общих эвристик.

Первые два уровня соответствуют репродуктивному характеру деятельности школьника, 3-й и 4-й – репродуктивному и продуктивному, 5-й уровень – высший – соответствует продуктивному характеру деятельности. Традиционная практика преподавания геометрии в 7-9 классах позволяет обучающемуся при наличии соответствующей мотивации выйти на 1-й и 2-й уровни в деятельности по решению задач. Остальные уровни без специального методического обеспечения могут так и остаться недостижимыми даже для тех, кто имеет соответствующие способности и желание.

Целенаправленное освоение школьниками более высоких уровней в решении планиметрических задач возможно на основе планомерного знакомства с системой методов решения задач. Зная разновидности методов, их названия, специфику использования, отличительные особенности, имея зрительные ассоциации по конкретным конфигурациям, школьник на этапе поиска решения задачи будет осуществлять не хаотичный, а осознанный поиск подходящего решения. В методической литературе имеются различные классификации методов решения геометрических задач. Мы, вслед за В.А. Гусевым, В.Н. Литвиненко и А.Г. Мордковичем [3], будем исходить из того, что существуют геометрический, алгебраический, векторный и координатный методы решения планиметрических задач. Разновидности этих методов иллю-

стрирует рисунок 1.

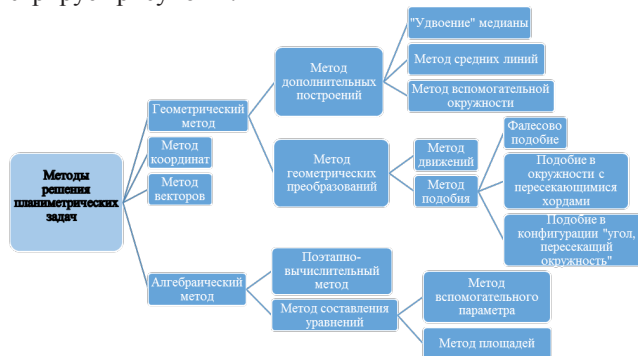


Рисунок 1 – Иерархия методов решения планиметрических задач

Геометрический метод решения планиметрических задач подразделяется на два вида: метод дополнительных построений и метод геометрических преобразований. Каждый из этих методов не поддается алгоритмизации, но существуют ориентиры, следуя которым можно определять перспективность применения того или иного метода.

Метод дополнительных построений – самый распространённый метод решения планиметрических задач. Знакомство с этим методом происходит в курсе геометрии 7 класса, здесь различные дополнительные построения используются и для доказательства теорем, и для решения задач повышенного уровня сложности. При этом к подобным задачам обычно даётся указание относительно того, какое именно дополнительное построение следует выполнить. Чаще всего это проведение отрезка через две точки или проведение через некоторую точку прямой, параллельной данной прямой. В 8 классе по мере изучения фактического материала дополнительные построения становятся более разнообразными. Появляется возможность не только выделить соответствующие конфигурации, узнавание которых позволяет планомерно осуществлять поиск подходящих дополнительных построений, но и познакомить обучаемых с методом «удвоения» медианы, методом средних линий, методом вспомогательной окружности. В 9 классе целесообразно провести систематизацию всех известных дополнительных построений в соответствии с типовыми конфигурациями в задачах. Для этого можно использовать таблицу 1.

Таблица 1 – Типовые конфигурации для выбора дополнительного построения

Геометрическая конфигурация	Рекомендуемые дополнительные построения
Трапеция, в которой известны длины всех сторон	1. Разбить трапецию на прямоугольник и прямоугольные треугольники построением двух высот из концов меньшего основания. 2. Разбить трапецию на параллелограмм и треугольник отрезком, параллельным одной из боковых сторон трапеции.
Трапеция, в которой заданы длины диагоналей и (или) угол между ними	Используя параллельный перенос одной из диагоналей трапеции, построить вспомогательный треугольник, две стороны которого являются диагоналями трапеции, а третья сторона равна сумме длин оснований трапеции.
Трапеция, в которой сумма острых углов при большем основании даёт 90°	Достроить трапецию до треугольника продолжением её боковых сторон до пересечения или разбить трапецию на параллелограмм и треугольник отрезком, параллельным одной из боковых сторон трапеции.
Окружность вписана в многоугольник	Построить центр окружности и провести радиусы в точки касания («скелетный» чертеж).
Внутреннее или внешнее касание окружностей	Построить линию центров, проходящую через точку касания и воспользоваться зависимостью расстояния между центрами окружностей от суммы радиусов окружностей в случае внешнего касания и разности радиусов окружностей при внутреннем касании.

Окружность вписана в угол	Определить местоположение центра окружности, построив биссектрису угла, провести радиусы в точки касания окружности со сторонами угла.
Две окружности имеют общую внешнюю касательную	Построить линию центров, радиусы в точки касания, выделить прямоугольную трапецию, провести в ней высоту и воспользоваться соотношениями в образовавшемся прямоугольном треугольнике.
Две окружности имеют общую внутреннюю касательную	Построить линию центров, радиусы в точки касания, выделить прямоугольные треугольники и воспользоваться их подобием.
Окружность проходит через две заданные точки А и В	Определить местоположение центра окружности, построив серединный перпендикуляр к отрезку АВ.
Окружность проходит через три заданные точки А, В и С, не лежащие на одной прямой	Определить местоположение центра окружности, построив точку пересечения серединных перпендикуляров к отрезкам АВ и ВС или построить треугольник АВС, вписанный в окружность, и воспользоваться его свойствами.
Задана медиана треугольника	Удвоить медиану с последующим достраиванием треугольника до параллелограмма и воспользоваться свойствами параллелограмма
Имеется середина одной или нескольких сторон многоугольника	Добавить середины других сторон и рассмотреть средние линии соответствующих треугольников или трапеций (метод «средних линий»).
Требуется найти отношение отрезков $AM : MB$, полученных при пересечении данных отрезков в многоугольнике	Провести через точку М и (или) через концы отрезка АВ прямые, параллельные сторонам данного многоугольника или имеющимся отрезкам. Применить теорему Фалеса о пропорциональных отрезках или подобие треугольников.
Имеется четырехугольник, сумма противоположных углов которого равна 180°	Рассмотреть вспомогательную окружность, описанную около четырехугольника, воспользоваться свойствами центральных и вписанных углов.
По одну сторону от прямой имеются два равных угла, опирающихся на один и тот же отрезок	Рассмотреть вспомогательную окружность, для которой данные углы будут являться вписанными, воспользоваться свойствами вписанных углов.
По одну сторону от прямой имеются два угла, опирающихся на один и тот же отрезок, причём величина одного из них в два раза больше величины другого и вершина большего угла равноудалена от концов отрезка	Рассмотреть вспомогательную окружность, для которой данные углы будут являться соответственно вписанным и центральным, воспользоваться свойствами центрального и вписанного углов.

мых конфигурациях (таблица 2).

Таблица 2 – Конфигурации, связанные с подобными треугольниками

Распознаваемая конфигурация			
Особенности конфигурации	Фалесово подобие, возникающее в задачах, связанных с треугольником, параллелограммом или трапецией.	Подобие в конфигурации «пересекающиеся хорды окружности».	Подобие в конфигурации «угол со сторонами, пересекающими окружность».

Наряду с геометрическим методом в практике решения самых первых задач систематического курса геометрии используется алгебраический метод – общее название для метода поэтапного решения и метода составления уравнений. Метод поэтапного решения является неотъемлемой частью решения любой геометрической задачи. Полуалгоритмические задачи чаще всего решаются исключительно данным методом, который состоит в последовательном движении от условия к требованию задачи.

В более сложных задачах не удаётся продвигаться от заданных элементов к искомым, поскольку известных элементов не хватает или они «рассредоточены» по разным фигурам. В таких случаях на помощь приходит алгебра: недостающий элемент называют неизвестной величиной x и выражают через неё другие элементы имеющихся фигур. После чего отыскивается соотношение, позволяющее составить уравнение или систему уравнений. При этом важно понимать, что для решения геометрической задачи не всегда нужно стремиться решить полученную систему или уравнение в алгебраическом смысле. Иногда решение задачи появляется весьма неожиданно и здесь главное – распознать подобную ситуацию и вовремя «остановиться».

Геометрический и алгебраические методы относятся к классическим методам решения планиметрических задач. В школьном курсе геометрии 9 класса рассматриваются ещё два метода - метод координат и метод векторов. Которые являются весьма эффективными методами решения многих планиметрических задач. Однако в школьной практике они не получили должного признания и рассматриваются лишь в ознакомительном аспекте.

Из рассмотренных методов решения планиметрических задач наиболее продуктивным для решения задач повышенной сложности по праву является метод дополнительных построений.

Изложенные в статье методологические аспекты описывают методическую систему обучения решению планиметрических задач повышенного уровня сложности, апробированную в ходе предметной подготовки будущего учителя математики на занятиях по дисциплине «Элементарная математика», в процессе занятий со школьниками в рамках дополнительных общеразвивающих программ и с учителями математики в рамках курсов повышения квалификации по программам дополнительного профессионального образования по подготовке к выполнению заданий повышенной сложности в форматах ОГЭ и ЕГЭ. Эффективность предлагаемой системы подготовки подтверждается результатами обучения: первичная диагностика умений решать планиметрические задачи и у студентов, и у школьников свидетельствовала о наличии умений решать алгоритмические задачи и несложные полуалгоритмические задачи (около 60%). Итоговая диагностика показывает, что в результате целенаправленной работы по методологии решения геометрических задач большая часть студентов и школьников перестали считать планиметрические задачи нерешаемыми, около 50% отметили, что понимают принцип выбора метода решения, а в случае знакомой конфигурации в состоянии довести поиск решения до конца.

Второй разновидностью геометрического метода является метод геометрических преобразований (симметрия, гомотетия), который подразделяется на метод движений и метод подобия. Движения широко используются в решение задач на доказательство равенства фигур и на построение. Метод подобия более распространён в школьной практике решения планиметрических задач. Теоретической основой для применения этого метода служат определение подобных фигур и треугольников в частности, признаки подобия треугольников, свойства подобных фигур. С помощью подобия часто удается решить задачи на вычисление (например, углов, длин отрезков, отношений отрезков). Обычно это такие задачи, в которых среди данных лишь одно является отрезком, а все остальные данные – либо углы, либо отношения отрезков.

Применение метода подобия основано на узнавае-

Типовые конфигурации, составляющие сущность метода дополнительных построений, должны накапливаться в процессе изучения геометрии в арсенале школьника, претендующего на высокий результат в государственной итоговой аттестации. Особенность изложения школьного курса такова, что все эти конфигурации рассредоточены по всему курсу 7-9 классов. Кроме того, предлагаемый в учебнике геометрии задачный материал, не позволяет в полной мере продемонстрировать многообразие дополнительных построений. Поэтому существует потребность в создании методического комплекса задач, ориентированного на усвоение методов решения планиметрических задач повышенной сложности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf
2. Гордин, Р.К. ЕГЭ 2012. Математика. Решение задачи С4 / Р.К. Гордин. – М.: МЦНМО, 2012. – 328 с.
3. Гусев, В.А. Практикум по элементарной математике: Геометрия: учебное пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов и учителей / В.А. Гусев, В.Н. Литвиненко, А.Г. Мордкович. – М.: Просвещение, 1992. – 352 с.
4. Зеленский, А.С. Геометрия в задачах / А.С. Зеленский, И.И. Панфилов. – М.: Научно-технический центр «университетский»: УНИВЕР-ПРЕСС, 2008. – 272 с.
5. Полонский, В.Б. Геометрия: Задачник к школьному курсу / В.Б. Полонский, Е. М. Рабинович, М. С. Якир. – М.: АСТ-ПРЕСС: Магистр-S, 1988. – 256 с.
6. Прокофьев, А.А. Математика. Подготовка к ЕГЭ: решение планиметрических задач (С4) / А.А. Прокофьев, А.Г. Корянов. – Ростов-на-Дону: Легион, 2014. – 208 с.
7. Саранцев, Г.И. Упражнения в обучении математике / Г.И. Саранцев. – М.: Просвещение, 1995. – 240 с.
8. Фридман, Л.М. Как научиться решать задачи / Л.М. Фридман. – М.- Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1999.
9. Шарьгин, И.Ф. Факультативный курс по математике: Решение задач: учебное пособие для 10 кл. сред. шк. / И.Ф. Шарьгин. – М.: Просвещение, 1989. – 252 с.
10. Шарьгин, И. Ф. Геометрия: 7-9 / И. Ф. Шарьгин. – М.: Дрофа, 2012. – 464 с.
11. Ященко, И.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по математике / И.В. Ященко, А.В. Семенов, И.Р. Высоцкий // http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1509023556/matematika_2017_.pdf

Статья поступила в редакцию 08.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ ВЫСТАВКИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ

© 2018

Шишкина Виктория Авенировна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры «Изобразительное искусство»
Тихоокеанский государственный университет
(680000, Россия, Хабаровск, ул. К.Маркса, 68, e-mail: Shish15@yandex.ru)

Аннотация. В статье выявляются основные теоретические позиции необходимости качественной организации студенческих творческих выставок в учебном процессе вуза. Важность освоения этого рода деятельности тесно связана с дальнейшей профессиональной работой будущих учителей изобразительного искусства. Автор дает краткое описание понятия «художественная выставка» на примере теоретических исследований искусствоведов и культурологов, а также роли выставки в жизни современного общества. На теоретическом уровне выявляются основные позиции о роли организации, проведения и оформления студенческих выставок. По мнению автора, уже в стенах высшего учебного заведения будущий специалист ИЗО должен научиться качественно оформлять свои работы по графике и живописи, декоративно-прикладному искусству и дизайнерским проектам для участия в выставках. Для педагога-художника также важно знать основные приемы оформления выставочного пространства. Исследования в области музейной педагогики непременно должны стать предметом изучения будущих учителей, в частности, по интерактивной работе с учащимися на выставке. Специалист ИЗО должен уметь качественно организовать и провести выставку детского творчества в школе, овладеть навыками общения с учащимися на детской выставке. Автор полагает, что эффективное использование возможностей организации и проведения учебных творческих выставок студентов в стенах вуза отвечает современным требованиям образования будущих педагогов-художников, так как ориентирует их на развитие способности к самодвижению в художественно-практической деятельности, способствует развитию у них необходимых умений и эстетического вкуса.

Ключевые слова: студенческая выставка, музейная экспозиция, творчество, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, диалог искусств, педагог-художник, оформление выставки, рама, интерактивность в выставочном пространстве, учебный процесс, высшая школа.

THE ROLE OF STUDENTS' EXHIBITIONS IN TRAINING FUTURE
TEACHERS OF ART

© 2018

Shishkina Victoria Avenirovna, Doctor of Pedagogy, Professor of the Fine Arts Department
The Pacific National University
(680000, Russia, Khabarovsk, K. Marks st., 68, e-mail: Shish15@yandex.ru)

Abstract. The article studies some major theoretical grounds for the proper organization of students' art exhibitions as part of academic studies at the university. The importance of mastering this kind of activity by students is closely connected with their future professional work of Fine Arts teachers. The author briefly describes the concept of art exhibition as it is viewed by art critics and culturologists in their theoretical studies, as well as the role of exhibitions in the life of modern society. The most important issues of organizing and designing students' exhibitions are discussed at the theoretical level. The author believes that, while studying at higher educational institutions, future teachers of Fine Arts should already know how to prepare their works on graphics and painting, arts and crafts as well as their design projects for the participation in exhibitions. It is also important for an artist and teacher of art to know the basic methods of exhibition space design. Research findings in the field of museum pedagogy must certainly become a subject of study for future teachers; it is in particular, the interactive work with students at the exhibition. A fine arts professional should be able to organize children's art exhibitions at school and learn the skills of communicating with school students in the process of organizing art exhibitions. The author believes that the effective use of the opportunities for organizing and conducting educational art exhibitions of students at the university meets modern requirements for the education of future art teachers, since it encourages their self-development as artists and promotes the development of necessary skills and aesthetic taste.

Keywords: students' exhibition, museum exposition, creativity, Fine Arts, arts and crafts, dialogue of arts, teacher of art, exhibition design, frame, interactivity in exhibition space, educational process, institution of higher education.

Постановка проблемы в самом общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами. Педагогическое сообщество постоянно разрабатывает новые идеи, обновляет содержание учебных программ в целях подготовки компетентных учителей ИЗО, способных активно действовать, принимать творческие решения и гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни современного общества. Ведущая цель высшей российской художественной школы – развитие личности будущего педагога. В научной теории и практике художественного образования накоплен значительный материал, позволяющий подойти к решению самых разных профессиональных задач. Современное образовательное пространство педагога ИЗО нельзя представить без посещения и обзора художественных выставок. Этому направлению в профессиональной подготовке будущего учителя уделяется значительное внимание в вузе. На теоретическом уровне это рассматривается на занятиях по истории искусства и в процессе проведения учебной музейной практики студентов. Но заметим, главным образом, на теоретическом, хотя в стенах университета творческие выставки будущих учителей организуются постоянно. Некоторые студенты, проявляющие особен-

ный интерес к творчеству, стремятся также участвовать в молодежных городских выставках, хотя это явление не носит массового характера. Тем не менее не только знания, но и умения будущему специалисту ИЗО по самостоятельному проведению выставок просто необходимы. Особенности его дальнейшей профессиональной деятельности предполагают обязательную организацию выставок детского творчества в школе или студии, а также галереях города. Именно поэтому педагог-художник должен знать хотя бы основные принципы построения выставки изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Участие автора статьи в жюри различных выставок детского творчества позволяет утверждать, что навыки и умения приобретенные в вузе молодыми специалистами часто бывают недостаточными для качественного оформления детских работ. Суть вопроса состоит не в том, что нет средств на приобретение хороших материалов для качественного оформления работ, а в том, что даже то немногое, что может позволить себе школа или детская студия используется на низком художественном уровне. В этом явлении отчетливо проявляются ошибки в чем-то недоученного еще в вузе педагога ИЗО. Результат – интересная детская работа проигрыва-

ет из-за низкого качества ее подачи.

Сам феномен художественной выставки и проблемы связанные с ее развитием, привлекают все большее внимание исследователей со второй половины XX века. Истоки развития художественных выставок, их роль в развитии культуры и развитии эстетических представлений людей, отношение к произведениям искусства исследуется историками искусства и культурологами. Есть специальные исследования, посвященные истории развития и организации художественных выставок. Т.П. Калугина рассматривает художественную экспозицию в системе культуры, развитие исторической типологии экспозиций и основные типы экспозиционных решений выставок [1]. Близкое нам по времени экспозиционное искусство 90-х годов анализирует М.Т. Майстровская [2; 3]. Н.А. Никишин глубоко исследует вопрос о культурной коммуникации в музейной деятельности [4]. Также написаны учебные пособия в данной области для студентов различных профилей подготовки (С.П. Калина, О.В. Лысикова, Н.В. Мазный, Б.А. Столяров и др.) [5; 6; 7]. Они информативны и содержат важные для студентов сведения о истории и развитии художественных выставок за рубежом и в России, а также истоки зарождения музейного дела. Педагогический аспект работы с учащимися на музейной выставке раскрыт Б.А. Столяровым [8]. Полно исследована роль конкурсов и выставок творческих работ будущих педагогов-художников О.Л. Некрасовой-Каратеевой, подчеркивающей возможность выхода выставки за рамки учебного процесса и повышение уровня профессиональной компетенции студентов [9]. Особую группу представляют научные публикации посвященные оформлению музейных экспозиций произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства Т.П. Полякова [10; 11] и Е.О. Тороповой [12], а также изучению истории создания художественных рам [13; 14]. Эта область исследований даже на уровне музейной практики является острой дискуссионной зоной.

В современном теоретико-педагогическом понимании художественная выставка является средством расширения культурного, эстетического и информационного горизонта личности, своеобразным инструментом, оформляющим в историческом контексте процессы общения и культурного взаимодействия носителей различных культур, представителей различных социальных, не только профессиональных, но и различных возрастных групп. Мы полагаем, что эффективное использование возможностей организации и проведения учебных творческих выставок студентов в стенах вуза также отвечает современным требованиям образования будущих педагогов-художников.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались педагогические аспекты проблемы накоплен и обобщен специалистами музейной педагогики. Практические рекомендации по созданию интерактивной среды в процессе работы с учащимися на выставках рассмотрены А.В. Мацкевич [15] и М.В. Шапошниковой [16]. Глубокий анализ реализации возможностей детского творчества в музее всесторонне исследован О.Л. Некрасовой-Каратеевой [17]. Между тем специалисты отмечают необходимость совершенствования высшего художественно-педагогического образования, обращая внимание на необходимость раскрытия образовательных возможностей искусства [18, с.120]. Одной из форм улучшения качества подготовки учителей ИЗО могут быть художественные выставки, организуемые непосредственно в стенах вуза. Очевидно, что с позиций современных исследований даже студенческую выставку можно рассматривать как специфическое средство коммуникации. Более того, студенческая выставка позволяет заглянуть за «горизонт», поскольку те, кто пока сидит на студенческой скамье скоро может стать профессиональным мастером изобразительного искусства.

Современная наука рассматривает выставку как явление, способное оказать существенное влияние на развитие художественно-педагогического образования. Мы полагаем, что на выставке может быть реализована для студента возможность выбора и укрепления собственных художественных и эстетических приоритетов в контексте общечеловеческих ценностей, получен профессионально значимый опыт качественного оформления творческих работ.

Формирование целей статьи.

Только в XX веке происходит окончательное теоретическое осмысление одной из важнейших функций выставок – коммуникативной. В специальной литературе художественная выставка предстает как сложное, показательное социокультурное явление. С одной стороны она показывает отражение современных художественных процессов в обществе, а с другой – одновременно влияет на эти процессы, формируя эстетический вкус участников выставки и зрителей. С момента своего зарождения и дальнейшего развития, как считают исследователи этого культурного феномена, выставка являлась интегрированным коммуникативным средством, своеобразным «срезом» современной ситуации в художественной жизни общества [1]. В данной статье не будет проведено соотношение и разграничение терминов «выставка» и «экспозиция» (появился в отечественных источниках с 1919 г.), так как у нас они используются в одном смысловом значении.

С начала прошлого века нарастает интерес к более внимательному изучению представлений об особенностях общения и ведения диалога с разновозрастной аудиторией посетителей художественных выставок, а также поиск путей наиболее эффективного взаимодействия с учащимися. Одним из первых теоретиков искусства, обратившим внимание на детское творчество, был В. Кандинский, называвший его «младенческим искусством». Интерес к детскому творчеству неуклонно возрастал на протяжении всего XX века. Именно в этот период получает развитие новый тип музея, предназначенного только для детской аудитории. В настоящее время выставки детского творчества стали повсеместным культурным явлением.

Если рассматривать организацию студенческой или детской выставки с позиций категории «активность», то здесь возможно использование педагогами различных средств, в том числе импровизированных представлений, как об этом много и хорошо написано музейными педагогами. К сожалению, в вузовской практике этот богатый задел не всегда используется в полной мере. Часто выставка в стенах вуза проходит как рядовое явление, завершающееся просто обсуждением студенческих работ. На наш взгляд, можно эффективнее использовать в вузе тот потенциал, который изначально заложен в этой интересной, веками развивавшейся в культуре институциональной форме.

Изложение основного материала исследования. Число ежедневно открывающихся в мире художественных выставок не поддается учету, настолько частым и популярным стало это явление в культуре разных стран. По отношению к многовековому культурно-историческому процессу развития общества выставка во временном плане действительно совсем недолговечна. Тем не менее, эта частица духовной жизни необычайно интересна для анализа ученых различных областей (специалистов в сфере музейного дела, искусствоведов, историков искусства, культурологов и специалистов по музейной педагогике, педагогов художественных вузов и т.д.). Сейчас уже ни у кого не вызывает сомнения, что создание выставки также является искусством, требующим от специалиста емких знаний в области средового дизайна, развитого художественного вкуса и творческой фантазии. За пониманием этого также скрыт долгий путь исторического развития, на котором были интереснейшие творческие идеи, взлеты и кризисы. В настоящее время

экспозиционное искусство активизировалось в процессе утверждения своей специфики и неповторимости (М.Т. Майстровская, Т.П. Поляков, Е.А. Розенблюм и др.). Это связано, конечно, с постоянным процессом развития самого искусства, зарождением таких форм, видов и жанров, о которых еще несколько десятилетий назад нельзя было помышлять. Актуальные практики художников конца XX – начала XXI в., связанные с освоением новых материалов и технических средств (инсталляции, видеоинсталляции, видеоарт и т.д.), также требуют новых дизайнерских поисков и решений.

На художественной выставке у зрителя происходит развитие ценностного отношения к произведению изобразительного искусства, расширение чувственного и эстетического опыта в процессе общения с оригиналом. Научно-теоретической основой изучения этого сложного процесса у учащихся для будущих учителей ИЗО служат: концепция приобщения детей к мировой художественной культуре (Б. Неменский), теория «полихудожественного развития школьников на основе комплексного взаимодействия и интеграции искусств» (Б. Юсов), а также принципы построения инновационной модели художественно-педагогического образования интегрированного типа (Л. Рылова) и др. В вузовской практике, конечно, экспонируемые работы студентов нельзя назвать полноценными в художественном отношении, но тем не менее и они несут в себе эстетическое начало, опыт обретения художественного мастерства.

По своему характеру и содержанию, задачам студенческие выставки, организуемые в вузе могут быть самыми разными по тематике, задачам и содержанию:

- выставки могут быть связаны некоторыми этапами обучения студентов в вузе, например, отчетные, открытые после проведения пленэра, выставки этюдов и набросков, курсовых и обязательно дипломных работ по изобразительному и декоративно-прикладному искусству и т.д.;

- тематические, конечно, могут быть связаны с какими-либо знаменательными датами из жизни страны или города, праздниками (День Победы, день рождения города и др.) или приурочены к памятным датам самого факультета;

- конкурсные выставки на лучшее исполнение академических заданий по рисунку, живописи или композиции (скульптура, декоративно-прикладное искусство, дизайнерские проекты и т.д.);

- выставки выпускников факультета, работающих в школах и студиях, а также их учеников;

- отчетные выставки, где одновременно могут быть представлены работы педагога и его студентов;

- персональные творческие выставки студентов и т.д.

То есть, диапазон выставок действительно может быть значительным по тематике и своему наполнению. Мы отметим некоторые только самые общие задачи, которые можно решить в процессе обучения в вузе:

1. Оформлению своих собственных творческих работ надо научить будущего педагога ИЗО еще в стенах вуза. Как лучше оформить графическую работу (наброски и зарисовки) и эстампы, живописные композиции (этюды или холсты) и представить скульптуру обычно решает педагог. Большую роль здесь играет цвет и размер бумаги или картона, избранный для пастарту графических композиций. Размер, цвет, глубина рамы или рамы-обкладки существенно влияет на подачу живописной композиции. Экспонирование учебных работ декоративно-прикладного искусства или скульптуры тоже ставит не мало профессиональных вопросов. Каким образом их лучше сгруппировать и по какому принципу (материалу или тематике), какого размера и высоты должны быть подиумы? Сколько предметов можно компоновать в одну композиционную группу? Обычно педагоги активно помогают студентам выбрать наиболее грамотное оформление их творческих или учебных работ. К сожа-

лению, это приводит к тому, что студент часто просто перекладывает всю ответственность на плечи педагога.

Оформление этикетажа для выставки, плаката, пригласительных билетов – это все важные профессиональные задачи, которые лучше всего осваивать еще в стенах вуза. Это требует от педагога ИЗО разносторонних, можно сказать универсальных знаний. Очевидно то, что всех студентов надо обязательно привлекать для участия в студенческих выставках, чтобы они на своих работах научились тому, как надо грамотно оформлять композиции. Участие в выставке изобразительного искусства позитивно мотивирует студента, создавая у них чувство уверенности в собственных силах, побуждает к более интенсивным занятиям по специальным дисциплинам. Оно ориентирует их на развитие способности к самодвижению в собственной художественной деятельности и развитию основных умений в организации учебного выставочного пространства.

2. В настоящее время многие исследователи в области музейной педагогики разрабатывают понятие «интерактивность» применительно к выставочному музейному пространству (Артемов Е.Г., Мацкевич М.В., Столяров Б.А., Юхевич М.Ю. и др.). В широком смысле специалисты обычно определяют интерактивность как создание максимально комфортных и продуктивных условий для диалогического общения посетителя (разного возраста) с музейными предметами и произведениями искусства в реальном и виртуальном образовательном пространстве. Насыщенная программа музейной практики не всегда позволяет студентам самим апробировать и освоить эту продуктивную форму работы на практике. Тем не менее, будущий педагог ИЗО должен продумать какие интерактивные формы, например, викторины или игры могут быть интересны детям разного возраста на выставке. В этом плане музейными педагогами действительно накоплен многообразный материал (знакомство учащихся с какими-либо неизвестными им художественными техниками, опыт применения их в небольшом практическом задании, а также, что может быть самое важное, первые шаги к диалогическому осмыслению увиденного на выставке). Это очень интересная и творческая работа может отчасти осваиваться в вузе, а затем апробироваться во время педагогической практики в школе.

Студентов также следует познакомить с точкой зрения, суть которой выражается в необходимости осторожного использования интерактивности в работе с учащимися. Нельзя концентрироваться только на развлечении, навязанная чрезмерная интерактивность способна отвлечь внимание детей собственно от созерцания и рефлексии по поводу увиденного. Ребенок, не принимающий участия в интерактивной игре, не является пассивным, так как внимательно рассматривает работу художника. Мы согласны с мнением А.В. Мацкевич, что восприятие и сопереживание произведения искусства – очень тонкий и всегда индивидуальный процесс, а интерактивное «вторжение» может просто разрушить это личностное пространство, прервать глубинный «разговор» ребенка с произведением искусства или даже не позволит этому диалогу начаться [15, с. 135-136]. Тем более, что язык изобразительного искусства метафорично насыщеннее и значительно сложнее, чем разговорный. На студенческие выставки, организованные в вузе можно и нужно приглашать учащихся общеобразовательных и художественных школ. Их проведение позволяет будущим педагогам практически закрепить некоторые обязательные составляющие такого рода учебной деятельности:

- студент должен подготовить теоретическую часть, которая должна дать учащимся представление о самой выставке, о ее участниках, конкретизировать событие, связанные с данной выставкой и т.д. К этой части проведения интерактивного занятия студенты отчасти могут быть готовы, так как изучают историю искусства и зна-

комятся с основными приемами анализа художественно-произведения. Но им надо научиться тому как подготовить теорию вопроса, учитывая возрастные особенности и интересы учащихся.

– диалогическая часть представляет работу с произведениями и должна быть тщательно продумана. Ее осуществление должно вызвать живой интерес и эмоциональный отклик у учащихся. Здесь будущим педагогам можно также использовать какие-либо формы вовлечения учащихся в активное восприятие выставки. Это могут быть наводящие вопросы, загадки и викторины и т.д. К интерактивной составляющей обсуждения выставки следует готовиться заранее, поскольку в импровизации или просто сами собой удачные обсуждения выставок с учащимися не рождаются.

– в заключительной части могут принять участие несколько студентов в работе со школьниками. Они могут организовать проведение творческого задания. Например, научить детей какой-либо новой и несложной для них технике или выполнить для себя небольшую памятный сувенир, связанный с посещением студенческой выставки. Работа строится на обязательном учете возрастных особенностей учащихся. Поэтому будущим учителям потребуется арсенал средств, разработанных музейной педагогикой и психологией восприятия искусства в детском возрасте.

Проведение таких мероприятий в стенах вуза без сомнения имеет культурную и образовательную составляющую как для учащихся, так и для будущих учителей ИЗО. Занятия, проводимые в пространстве художественной выставки вуза, взаимно обогащают ее участников, позволяют расширить границы собственного педагогического опыта студентов, развивают их эстетические представления. Обычно такие публичные мероприятия обнажают успехи и проблемные точки в учебном процессе факультета. Перед педагогами вуза раскрывается пространство для профессиональной рефлексии, о том в каком направлении идти самим и развивать будущих учителей ИЗО дальше.

3. Общение с учащимися на художественной выставке может быть самым разным, включая диалогические ситуации, игры и т.д. Оно предполагает умение студентов отвечать на неожиданные вопросы детей [19]. Этому педагогов-художников также надо готовить в стенах вуза, чтобы затем апробировать во время прохождения педагогической практики. Наиболее распространенной формой работы с учащимися на выставке являются «ролевые игры». Умение создать игровое пространство вокруг предмета, сделать учащегося субъектом игровой ситуации и помочь ему в выработке личной точки зрения или приблизить к пониманию какого-либо явления в искусстве получается не сразу и не у всех студентов. Умение задумать игру, задать вопросы, которые разбудят фантазию детей можно использовать и в играх, и творческой деятельности. Неслучайно музейные педагоги особое внимание уделяют тем экспонатам на выставках, которые детям можно брать в руки, приводить в движение, осуществлять какие-либо игровые манипуляции и т.д. Они отмечают, что такие предметы могут быть использованы и в ролевых играх с известным или заданным ходом событий, а могут быть только с заданной начальной ситуацией, которую учащиеся должны изменить или продолжить [16, с.215]. Это требует от будущего учителя большой собранности, умения «подхватить» диалогическую ситуацию и развить ее, повернув в нужное русло. Умение провести небольшую беседу для детей на выставке также необходимо для будущего специалиста. Адаптировать материал для учащихся, продумать вопросы для них так, чтобы вызвать живой интерес и пробудить интерес к пристальному рассмотрению увиденных композиций. Учитель, проводящий беседу на выставке для детей не может быть просто транслятором знаний, так как его задача состоит в том, чтобы выстроить диалогическое пространство вокруг экспонируемых

работ совместно с учащимися, уметь услышать мнения и размышления детей, создавать и удерживать «зону ближайшего развития» [20]. Очевидно, что художественно-практическая деятельность в вузе будущих педагогов-художников – это тоже форма реального бытия. Такой же сравнительно малой формой можно считать и выставку, развернутую в стенах вуза, благодаря которой студенты и учащиеся, согласно Л.С.Выготскому, вступают в новые связи с внешним миром, изменяясь при этом духовно. Организация и качественное проведение выставки в стенах вуза – это процесс, требующий учета многих факторов и обязательной поддержки будущих педагогов-художников преподавателями вуза.

Выводы исследования и перспективы.

Художественная выставка для любого зрителя – это опыт личного соприкосновения с реальностью культуры и историей искусства, эстетический акт переживания времени и пространства, заключенный в художественных образах произведений искусства. Современная наука рассматривает выставку как явление, способное оказать существенное влияние на развитие художественно-педагогического образования, так как на выставке может быть реализована возможность выбора и укрепления собственных художественных и эстетических приоритетов в контексте общечеловеческих ценностей.

Педагогическая деятельность в пространстве студенческой художественной выставки – синтез воспитания, развития и обучения – ориентирована на эстетическое воспитание, художественное образование и творческое развитие личности учащегося и будущего учителя ИЗО. Это область научно-практической деятельности, ориентированная на передачу культурного (художественного) опыта через организованный педагогический процесс. Качество работ в экспозиции, оригинальные игры и познавательные викторины, обязательное соединение выставки с заметными событиями, обязательно усилит ее резонанс в сознании всех участников, фиксируясь в памяти как значимое культурное событие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Калугина Т.П. Художественная экспозиция как феномен культуры: Музей: Сборник статей и публикаций / сост. А.С. Логинова. М.: Советский художник, 1988. С. 12 – 25.
2. Майстровская М.Т. Музейный образ – поиски и находки (экспозиционное искусство 90-х годов): Музейная экспозиция: тенденции развития / Музейная экспозиция: теория и практика, искусство экспозиции, новые сценарии и концепции: на пути к музею XXI века: сборник научных трудов. М.: Рос. ин-т культурологии, 1997. С.198-208.
3. Музейная экспозиция: Теория и практика: Искусство экспозиции: Новые сценарии и концепции: На пути к музею XXI века: Сборник научных трудов / отв. ред. Майстровская М.Т. М.: Рос. ин-т культурологии, 1997. 216 с.
4. Никишин Н.А. «Язык музея» как универсальная моделирующая система музейной деятельности // Музееведение. Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности. М.: НИИ культуры, 1989. С.7-15.
5. Калита С.П. Истоки художественных выставок (XVIII – начало XX века): Учебно-методическое пособие. М.: РУДН, 2012. 65 с.
6. Лыскова О.В. Музеи мира: учебное пособие к интегрированному курсу «Музеи мира». М.: Флинта: Наука, 2002. 73 с.
7. Мазный Н.В. Музейная выставка: История, проблемы, перспективы /под ред. Мазного Н.В., Полякова Т.П., Шулеповой Э.А. М.: Прайм, 1997. 211 с.
8. Столяров Б.А. Музейная педагогика: История, теория и практика: Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2004. 216 с.
9. Некрасова-Каратеева О.Л. Организация конкурсов и выставок творческих работ студентов как метод профессиональной подготовки педагогов-художников /

Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2011. С. 86-91.

10. Поляков Т.П. Мифология музейного проектирования или «Как делать музей?». М.: РИК, 2003. 456 с.

11. Поляков Т.П. Мифологическое сознание и музей XXI века // Музееведение. М.: Рос. ин-т культурологии, 1989. С. 148-156.

12. Торопова Е.О. Художественная выставка. Методика организации экспозиции. СПб.: Март Инфо, 2003. 44 с.

13. Турчин В.С. Рама – пространство – картина (Из истории картинных рам) // Декоративное искусство СССР. 1971. № 8 (165). С. 32-37.

14. Фролова О. Рамы и стили // Антиквариат. 2004. № 5 (17). С. 7-24.

15. Мацкевич А.В. Интерактивность в музее: Прямая и обратная перспектива. Музейный просвет: Сборник статей / под ред. Пиотровского М.Б., Никоновой А.А. СПб.: НИИ культуры. 2009. С. 134–141.

16. Шапошникова М.В. Интерактивные формы работы со школьниками на музейных экспозициях: Музейный просвет: Сборник статей / под ред. Пиотровского М.Б., Никоновой А.А. СПб.: НИИ культуры. 2009. С. 214–216.

17. Некрасова-Каратеева О.Л. Детское творчество в музее. М.: Высшая школа, 2005. с. 208.

18. Кравченко К.А. Пути совершенствования художественно-педагогического образования // Философия образования. 2014. № 5. С. 117-127.

19. Горшкова В.В. Педагогика диалога: Инновационные образовательные технологии. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во К-на-Амуре пед. ун-та, 1997. 125 с.

20. Выготский Л.С. Психология искусства. С-Пб.: Азбука, 2000. 416 с.

Статья поступила в редакцию 28.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

©2018

Щучка Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического моделирования и компьютерных технологий
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина
(399770, Россия, Елец, ул. Коммунаров, 28, e-mail: tasiaelez@mail.ru)

Аннотация. Педагогические принципы как исходные положения теории определяют направление практической деятельности субъектов педагогического процесса, их творческого взаимодействия. Выявленные педагогические принципы развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования в подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ классифицированы по двум уровням: организационному и технологическому. Совокупность организационных принципов составляют принципы: активного взаимодействия субъектов формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ; дифференциации и аккумулятивности; индивидуализации; эффективного совершенствования. Совокупность технологических принципов составляют принципы: ценностно-смысловой направленности научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ; проектируемости; содействия развитию личности; плодотворности; мобильности субъектов научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ; рефлексивности. Выявленные принципы, как наиболее оптимальные указания, отражают суть закономерностей, соблюдение которых предполагает эффективность процесса развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования в подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ, преодоление присущих ему противоречий и достижение поставленных целей. Указанные педагогические принципы развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования при подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ закономерно взаимосвязаны. Выявленные педагогические принципы, с одной стороны, направлены на придание научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ целостного характера, с другой стороны, выступают в роли образца в педагогическом управлении процессом развития информационно-исследовательской компетентности в подготовке магистранта педагогического образования к выполнению научно-исследовательской деятельности с применением ИКТ при условии их согласования с конкретной закономерностью.

Ключевые слова: педагогические принципы, информационно-исследовательская компетентность, магистрант, научно-педагогическое исследование, информационно-коммуникационные технологии, дифференциация, аккумулятивность, индивидуализация, эффективное совершенствование, закономерность.

THE PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF DEVELOPING THE INFORMATION AND RESEARCH COMPETENCE OF AN UNDERGRADUATE OF PEDAGOGICAL EDUCATION

©2018

Shchuchka Tatyana Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematical modeling and computer technologies
Yelets State University named after I. A. Bunin
(399770, Russia, Yelets, Kommunarov St., 28, e-mail: tasiaelez@mail.ru)

Abstract. The pedagogical principles as the initial positions of the theory define the direction of practical activity of subjects of pedagogical process, their creative interaction. The revealed pedagogical principles of the development of the information and research competence of an undergraduate of pedagogical education in preparation for the independent conduct of scientific and pedagogical research using ICT are classified at two levels: organizational and technological. The combination of organizational principles consists of the following principles: the active interaction of subjects of formal and informal research activities using ICT; differentiation and accumulative process; individualization; effective improvement. The combination of technological principles consists of the following principles: value-semantic focus on the research activities using ICT; projectability; the promotion of personal development; fruitfulness; the mobility of subjects of research activities using ICT; reflexivity. The revealed principles as the most optimal instructions reflect the essence of the regularities, which suggests the effectiveness of the process of development of information and research competence of an undergraduate of pedagogical education in preparation for the independent conduct of scientific and pedagogical research using ICT, overcoming inherent contradictions and achieving the goals. The indicated pedagogical principles of developing the information and research competence of an undergraduate of pedagogical education in preparation for independent scientific and pedagogical researches using ICT are naturally interconnected. These pedagogical principles, on the one hand, are aimed at making unity for research activities using ICT, on the other hand, act as a sample in the pedagogical management of the process of the development of information and research competence in training an undergraduate of pedagogical education for scientific researches using ICT, provided their coordination with particular regularity.

Keywords: pedagogical principles, information and research competence, undergraduate, scientific and pedagogical research, information and communication technologies, differentiation, accumulative process, individualization, effective improvement, regularity.

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

Принцип в педагогической науке определяет эффективность действия в соответствии с закономерностью и учетом определенных педагогических условий, при этом следует понимать, что закономерность отображает педагогическое явление и определяет связи и отношения педагогической системы, а принцип предлагает эффективное решение задач в этой системе.

В принципе как педагогической категории выделяются следующие его характеристики [1]:

– принцип – это руководящее требование, предписа-

ние, как действовать для достижения цели, норма деятельности;

– принцип вытекает из понимания закономерностей и противоречий исследуемого процесса, постоянного соотношения определенного круга явлений;

– принцип – это внутреннее убеждение, принятое как руководящая идея, способ восприятия определенного круга явлений;

– принцип распространяется на определенную ограниченную область явлений или процессов;

– принципы действуют в системе, взаимодополняя и взаиморазвивая друг друга.

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

При выявлении педагогических принципов развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования в подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ мы исходили из ряда концептуальных положений, касающихся сущности и функций педагогических принципов [2,3,4,5,6,7].

Сегодня в педагогической науке педагогический принцип определяется:

– как система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов [8];

– как инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции [9];

– как центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован [10].

Целесообразность разработки темы состоит в том, что знакомство с теоретическим дискурсом заявленной проблематики свидетельствует как о ее важном значении для современного гуманитарного знания и развития образования, так и о недостаточном ее научном осмыслении [11-19].

Формирование целей статьи (постановка задания).

В качестве принципов выбраны положения, для которых выполняются требования универсальности, самостоятельности, взаимодополнения. В исследовании выявлены педагогические принципы, которые классифицированы по уровням: организационные и технологические принципы, учитывающие особенности исследуемого процесса и компоненты методической системы развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования в подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ [1].

К организационным принципам относятся: принципы активного взаимодействия субъектов формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ; дифференциации и аккумулятивности; индивидуализации; эффективного совершенствования.

Технологические принципы включают принципы ценностно-смысловой направленности научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ; проектируемости; содействия развитию личности; плодотворности; мобильности субъектов научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ; рефлексивности.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Организационные принципы.

В принципе активного взаимодействия субъектов формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ находит свое отражение закономерность, позволяющая усилить вариативную часть подготовки магистранта педагогического образования за счет расширения субъектов проектирования содержания научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ. Данный принцип обеспечивает открытость педагогической системы, ее видоизменение.

Субъектами формальной научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ являются, прежде всего, преподаватели, субъектами неформальной деятельности – организаторы, участники научно-иссле-

довательских с использованием ИКТ творческих проектов; обучающиеся, образовательные организации. В таких условиях расширения субъектов научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ наиболее близкой аналогией к процессу развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогики будет диссипативная система - система, находящаяся в состоянии, удаленном от положения статического равновесия и активно обменивающаяся энергией и информацией с внешней социокультурной средой. Особенности развития такого рода систем рассматриваются в синергетике, которая представляет научное направление, изучающее системы открытого типа, основными принципами существования которых являются самоорганизация и саморегуляция, осуществляемые на основе постоянного, открытого и активного взаимодействия этих систем с внешней социокультурной средой.

Принцип дифференциации и индивидуализации обеспечивает отбор содержания, применение технологий и организацию процесса развития личности, которые соответствуют индивидуальным особенностям, склонностям и интересам обучающихся. Дифференциация предполагает создание работы обучающегося индивидуально и в составе коллектива, интеграцию обучающихся и других субъектов научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ в проектные группы сотрудничества, где индивидуальный подход создает условия для развития каждого обучающегося.

Принцип аккумулятивности предусматривает, что развитие информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования должно опираться на многообразие возможных формальной и неформальной научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ, электронной среды, на информационные ресурсы образовательных организаций, обучающихся, индивидуальные способности каждого обучающегося в учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ.

Принцип эффективного совершенствования в развитии информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования предполагает следующее: необходимо выявлять направление процесса с учетом задач развития личности и условий сопутствующих такому процессу. Технологические принципы.

Технологические принципы.

Принцип ценностно-смысловой направленности развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования при подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ акцентирует участников этой деятельности на главную ценность - информационно-исследовательскую компетентность, предоставляет условия в ее осмыслении и приобретении, проявляется в стремлении к целостной личности, способной самостоятельно проектировать жизненные стратегии, определять жизненный путь и наполнять его личностными смыслами.

Принцип проектируемости в развитии информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования в подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ опирается на выводы о мобильности личности в научно-исследовательской среде, его способностях к саморазвитию и предоставляет инициативу обучающимся в выборе возможностей к самореализации. В процессе выполнения научных проектов обучающийся приобретает субъектность и информационно-исследовательскую компетентность.

В соответствии с принципом содействия развитию личности действия обучающегося должны быть направлены на выбор индивидуальной траектории эффективного развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования.

Принцип плодотворности в развитии информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования в подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ должен содействовать деятельности атмосфере процесса и обеспечить условия осуществления инициативности магистранта.

Принцип мобильности субъектов научно-исследовательской деятельности с использованием ИКТ отражает зависимость эффективности развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования от усилий личности и группового сотрудничества, а также ресурсов научно-исследовательской среды.

Принцип рефлексивности в развитии информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования при подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ полагает осмысление личного компетентностного опыта в дальнейшей самореализации.

Выявленные педагогические принципы развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования при подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ закономерно взаимосвязаны. Каждый принцип связан не только с другими принципами, но и с ведущей закономерностью, а в едином процессе своей реализации они призваны обеспечить субъектную направленность процесса развития информационно-исследовательской компетентности магистранта педагогического образования при подготовке к самостоятельному проведению научно-педагогических исследований с использованием ИКТ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Развитие научного потенциала личности: теория, диагностика, технология: Коллективная монография/ отв. редакторы И.Ф. Исаев, Н.И. Исаева, Г.В. Макотрова - Белгород: Изд-во НИУ «БелГУ», 2011. - 361с.
2. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: Монография. / В.А. Беликов - М.: Академия Естествознания, 2010. - 164 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер - М.: Академия, 2006. - 240 с.
4. Гнездилова Н.А. Развитие информационной компетентности будущего специалиста менеджера: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Елец, 2007. – 20 с.
5. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / Под ред. кандидата педагогических наук М. В. Моисеевой. – М.: Издательский дом «Камерон», 2004. – 224 с.
6. Сенашенко В.С. Некоторые соображения об «академическом письме» и исследовательских компетенциях // Высшее образование в России. 2011. № 8/9. С. 136–140.
7. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. / Ю.Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова - М.: Логос, 2009 - 336 с.
9. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 192 с.
10. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап/ В.В. Краевский, Е.В. Бережнова - М., 2006. - 394 с.
11. Бордовский Г.Л. Управление качеством образовательного процесса / Г.Л. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 359 с.

12. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкции качества профессионального образования/ Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – N2. – С. 31-50.

13. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

14. Леонтович А.В. Модель научной школы и практика организации исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Школьные технологии. - №5. - С.146-150.

15. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. - М.: Мнемозина, 2002. - 416 с.

16. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл/В.И. Слободчиков//Исследовательская работа школьников: науч.-метод.журн. - М., 2004. -№2-С.6-18

17. Турченко В. Н. Методологические основы российской стратегии развития образования / В. Н. Турченко.// Педагогика, 2002. - №10. – С. 97-205.

18. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. – Тула: Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.

19. Шестак В.П. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» / В.П. Шестак, Н.В. Шестак // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 115–119.

Статья поступила в редакцию 05.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КУРАТОРА ПО АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2018

Венцель Владимир Давыдович, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности»
Янчий Светлана Владимировна, кандидат философских наук,
доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности»
Каргаполова Елена Олеговна, кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности»,
Омский государственный технический университет,
(644050, Россия, Омск, проспект Мира, 11, e-mail: elena_myz@mail.ru)

Аннотация. Проведен анализ существующих проблем, связанных с кураторской деятельностью в Российской Федерации и определена для исследования проблема адаптации студентов в высшем образовательном учреждении на протяжении всего периода обучения. Рассмотрен алгоритм взаимодействия системы «личность студента – коллектив студентов – образовательная среда», выявлены его особенности и направления, требующие усиленного внимания в процессе адаптации студента в университете. Выявлена важность роли куратора в воспитательной работе вуза. Показаны направления деятельности куратора в конкретном техническом вузе, определенные нормативными документами. Приведен перечень мероприятий по адаптации студентов в университете из многолетнего опыта организации работы куратора выпускающей кафедры и предложен ожидаемый результат. Выделено три этапа проведения таких мероприятий, способствующих целенаправленной воспитательной работе в группе студентов. Показаны периоды проведения, характеристики и особенности каждого этапа. Отмечено, что с повышением курса обучения студента в вузе он проявляет большую самостоятельность и, как следствие, меньше нуждается в помощи куратора. Данное условие приводит куратора к сужению предлагаемого перечня мероприятий и его акцентированию на формировании профессиональных компетенций будущего специалиста.

Ключевые слова: адаптация студентов, воспитательная работа, высшее образование, коллектив студентов, куратор, кураторская деятельность, личность студента, образовательная среда, роль куратора, технический вуз, уровень адаптации студента, функции куратора

ORGANIZATION OF WORK OF THE CURATOR IN THE ADAPTATION OF UNIVERSITY
STUDENTS: THE EXAMPLE OF TECHNICAL UNIVERSITY

© 2018

Venzel Vladimir Davidovich, associate Professor of the Department «Life Safety»
Yanchij Svetlana Vladimirovna, candidate of philosophical Sciences, associate Professor
of the Department «Life Safety»
Kargapolova Elena Olegovna, candidate of biological Sciences, associate Professor
of the Department «Life Safety»
Omsk State Technical University
(644050, Russia, Omsk, Mira Avenue, 11, e-mail: elena_myz@mail.ru)

Abstract. The analysis of existing problems related to the curatorial activities in the Russian Federation and determined to study the problem of adaptation of students in higher educational institution throughout the period of study. The algorithm of interaction of the system «the personality of the student – team of students educational environment», identified its characteristics and the areas requiring increased attention in the process of adaptation of students in the University. Identified the importance of the role of a curator educational work at the University. Shows the activities of the curator in the appropriate technical institution, certain regulatory documents. Given a list of activities on adaptation of students at the University from many years of experience in the organization of work of the curator of the Department and the proposed expected result. Allocated three stages of such events, the purposeful educational work in the students group. The periods shown, characteristics and features of each stage. Noted that with the increase of training of students in high school, he shows great independence and, consequently, less in need of assistance of a curator. This condition leads to a narrowing of the curator of the proposed list of activities and its emphasis on the formation of professional competence of a future specialist.

Keywords: adaptation of students, educational work, higher education, a group of students, the curator, curatorial activities, the identity of the student, the educational environment, the role of the curator, the technical University, the level of adaptation of the student, the functions of the curator

Важную роль в воспитательной работе высшего профессионального образовательного учреждения играет куратор студенческой группы. Он является ключевой фигурой, способной объединять деятельность студентов, преподавателей, администрации вуза и т.д. В связи с этим, нельзя недооценивать значимость подобной деятельности. Безусловно, в данном направлении исследования присутствует ряд проблем, которыми занимаются отдельные авторы.

Так, вопросы определения трудностей, связанных с начальным этапом обучения и факторов, которые способны влиять на адаптационный процесс изучали: А.Д. Андреева, М.С. Жамкочьян, Ю.А. Кустов, А.Н. Леонтьев, А.И. Рувинский, Р.Л. Шевченко и др. Анализ уровней адаптации в своих работах рассматривали С.М. Годник, Л.Д. Демина, Р.П. Жданов, М.М. Ковалева, А.Е. Соловьева и др.

Анализируя лишь некоторое количество современных исследований, посвященных работе куратора в российских вузах, обозначим направления, рассматриваемые в них.

1. Эффективность организации кураторской деятельности в контексте формирования современного специалиста [1–3].
2. Обязанности куратора академической группы в нормативных документах вузов [4].
3. Антропопрактика кураторства студентов 1 курса [5–9].
4. Проектирование кураторской деятельности [10–12].
5. Адаптация иностранных студентов в вузах России [13–15].

Анализируя вышеназванные направления исследования, можно выделить несколько проблем, связанных с кураторской деятельностью в настоящее время: необходимость научного теоретического осмысления института кураторства и внедрения его в практику; низкий уровень системы кураторства в вузе; недостаточный уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, осуществляющего кураторскую деятельность; адаптация студентов-первокурсников в вузе.

Авторами исследования далее будет подробнее рас-

смотрена одна из проблем – адаптация студентов в вузе на протяжении всего процесса обучения. Поясним причину повышенного интереса к данной проблеме. Можно проследить зависимость между успешной адаптацией студента в вузе, дальнейшим его обучением и, как следствие, ориентированием в профессии.

Из этого следует цель исследования: проанализировать проблему адаптации студента в вузе, предложить из многолетнего опыта работы кураторов выпускающей кафедры технического вуза перечень мероприятий по данной проблеме.

Рассмотрим подробнее понятия «куратор» и направления его деятельности в вузе.

Словарь С.И. Ожегова содержит определение термина «курировать», который означает «осуществлять наблюдение и помощь» [16, с. 422].

Наиболее полное определение термина «куратор студенческой группы», по нашему мнению, предлагает Л.М. Васильева [17, с. 8]: «человек, осуществляющий воспитательную деятельность в вузе, являющийся духовным посредником между обществом, профессией и студентом в освоении общей и профессиональной культуры, организующий систему ценностных отношений через разнообразные виды деятельности студенческого коллектива, создающий условия развития каждой личности, защищающий интересы студентов».

Авторам близко данное определение, поскольку акцент расставлен в пользу личности студента и процессов, происходящих вокруг него, а также его нацеленности на освоение будущей профессии.

Кроме того, оно позволяет определить направления деятельности куратора: успешная адаптация студентов к условиям обучения вуза; реализации прав и обязанностей студентов; оказание содействия студенту в духовно-нравственном становлении личности будущего специалиста; оказание содействия студенту в профессиональном становлении личности будущего специалиста.

В современной литературе выделяют различные виды адаптации студентов: профессиональной; социальной, психофизиологической; медицинской; к новой среде; по академической успеваемости студента и пр.

Как было отмечено ранее, центром обеспечения адаптации в целом должна выступать личность студента. Тогда алгоритм взаимодействия системы «личность студента – коллектив студентов – образовательная среда» может выглядеть так, как показано на рисунке 1.

Взаимодействие в данной системе рассматривается между элементами: личность студента, коллектив студентов и образовательная среда. Рассмотрим *среду А*. Она представлена взаимодействием коллектива студентов, взаимодействующие личности которых находятся в его рамках.

Коллектив студентов – среда каждого студента, которая *должна способствовать* реализации его профессиональных способностей, участию в разнообразных видах учебной и внеучебной деятельности, усвоению определенных общественных критериев отношения к своей личности, как субъекту будущей профессиональной деятельности. В коллективе формируется объединение целей, задач взаимодействия, ценностных ориентаций, ответственности, зависимостей, самоуправления и пр. Личность в коллективе должна самоопределиваться, обрести «свое лицо», реализовать индивидуальные возможности.

Образовательная среда (*среда Б*) представлена взаимодействием структурных подразделений университета, которые обеспечивают учебную и внеучебную деятельность вуза.

Какими могут быть виды взаимодействий между *средами А и Б* без участия деятельности куратора (или при его отсутствии)?

1. *Условно эффективное*. Мы можем наблюдать условно идеальные условия, при которых студент полностью адаптирован к условиям *среды Б*, учебный процесс

завершается выдачей диплома. Адаптация студента способствует быстрому овладению методами, приемами, формами, применяемыми в образовательной среде вуза и эффективности качества подготовки будущего специалиста. Однако, присутствует наличие условности, поскольку существуют отдельные студенты, освоившие дисциплины, но, высказывающих сомнения в правильности выбора профессии. В данном случае, конечного результата – завершения обучения – может не наступить.

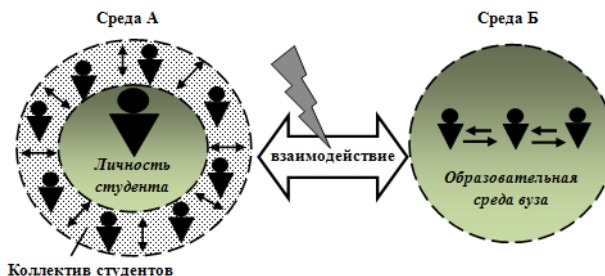


Рисунок 1 – Позиционирование студента во взаимодействии системы «личность студента – коллектив студентов – образовательная среда»

2. *Умеренно эффективное*. В данном взаимодействии не происходит полной адаптации студента в *среде Б*. Однако, наступает конечный результат – завершение обучения.

3. *Не эффективное*. Студент не адаптирован в *среде Б*. Личностная неадаптивность может привести к личностной неадаптивности, снижению познавательной и общественной активности студентов [6, 14]. Конечный результат не наступил.

Таким образом, все три вида взаимодействия могут *не быть* нацелены на результат.

Обратная ситуация может сложиться при участии деятельности куратора, как представителя *среды Б*. Она заключается в оказании поддержки самореализации личности студента в коллективе, уравнивании нацеленности студента на конечный результат (во всех вышеназванных видах взаимодействия) и, как следствие, способствует адаптации студента в образовательной среде вуза.

Л.Д. Демина рассматривает отдельные уровни адаптации студентов в вузе [18], предложенные в таблице 1. Стоит отметить, что она, как и другие авторы [5–9, 15], анализируют адаптацию студентов только первого курса.

Таблица 1 – Уровни адаптации студента в образовательной среде вуза (таблица предложена в редакции авторов исследования)

№ уровня	Название уровня	Сроки адаптации, недели обучения	Характеристика уровня адаптации
1	Ориентировочный	1–4	Происходит рассогласование психических функциональных систем, сформированных в прошлом опыте, связанных с решением новых, более сложных для личности познавательных целей и задач
2	Неустойчивой адаптации	5–8	Отмечается сдвиг пиков работоспособности и продуктивности
3	Относительно устойчивой адаптации	9–13	Сопровождается нарастанием параметров работоспособности
4	Поздней адаптации	до 14	Студенты длительное время не могут выработать адекватные способы решения вопросов для новых видов деятельности
5	Дезадаптации	-	Не наблюдается стабилизации показателей адаптации

Безусловно, чем ниже уровень адаптации или дезадаптации, тем больше требуется внимание куратора к данному студенту.

Необходимо отметить в этой связи, что различные авторы выделяют несколько ролей куратора. Так, В.П. Зелеева наделяет куратора дополнительными ролями [19, с. 23]: «информатор»; «организатор»; «психотерапевт»; «родитель»; «приятель»; «беззаботный студент»; «администратор». Причем, она отмечает их наличие в практической деятельности, что может дать как положительный, так и отрицательный эффект. В частности, «родитель», а также «психотерапевт» могут инте-

ресоваться даже личной жизнью студента, что не всегда приемлемо и, может вызвать протест с его стороны в отношении куратора. Поэтому внимание со стороны куратора должно быть в достаточной степени умеренным, квалифицированным и корректным.

В рамках данной статьи авторы анализируют многолетний (более 15 лет) опыт работы кураторов выпускающей кафедры технического вуза, где разработаны и утверждены все необходимые нормативные документы (в том числе, системы менеджмента качества), обеспечивающие деятельность института кураторов. В соответствии с нормативными документами вуза, воспитательная работа со студентами организована на уровнях университета, деканата/института, куратора и др. подразделений и сотрудников.

Помощь куратору в организации деятельности, ее координации и, наконец, методическую поддержку осуществляют: Служба проректора по внеучебной работе и социальным вопросам; Советы факультетов. Ежегодно в вузе проводится конкурс «Куратор года», где на конкурсной основе выделяют лучшего куратора года.

Деятельность куратора определена следующими направлениями:

- адаптация студентов-первокурсников;
- повышение качества обучения студентов;
- содействие самореализации личности студента; профилактика правонарушений и формирование ценности здорового образа жизни;
- патриотическое воспитание;
- профессионально-трудовое воспитание;
- духовно-нравственное и эстетическое воспитание;
- творческое развитие;
- антитеррор.

Все мероприятия, нацеленные на адаптацию студентов, проводимые кураторами выпускающей кафедры исследуемого вуза, можно разбить на три этапа.

Первый этап. Период: 1 семестр обучения. Характеристика этапа: погружение студентов в учебную и внеучебную деятельность технического вуза; ознакомление с традициями, требованиями, правами и обязанностями.

Приведем пример мероприятия. Самое первое мероприятие вчерашнего абитуриента, сегодняшнего студента нашего университета – организационное собрание поступивших студентов. Инициатором является администрация факультета/ института, которая вручает первый документ – студенческий билет. Это волнительный момент для каждого студента! По этой причине, как правило, они присутствуют с родителями. Для куратора, пожалуй, – это прекрасная возможность познакомиться с родителями и самими студентами, а также предоставить краткую информацию об учебном процессе в нашем вузе. С этой целью кураторами кафедры разработано «Информационное письмо» для родителей и, конечно, студентов. Его польза заключается в том, что можно ознакомиться с информацией родителей в очной и заочной формах. Этот аспект играет важную роль в случае, когда в группе большое количество иногородних студентов. Данный документ включает в себя следующую информацию: количество баллов в системе рейтингового обучения, которое студент получает за семестр; график учебного процесса на 1, 2 семестр по датам, включая каникулы и сессию; краткая информация по проживанию в общежитии; контактные телефоны деканата, комендантов общежитий и куратора группы.

Второй этап проводимых мероприятий, нацеленных на адаптацию студента в университете. Период: 2–4 семестры. Характеристика этапа: формирование самостоятельности, самоуправления, самоконтроля; включение в профессиональную деятельность.

Третий этап. Период: 5–8 семестры. Характеристика этапа: формирование общекультурных, профессиональных компетенции, приближенных к профессиональной среде.

Каждый этап сопровождается системной работой куратора студенческой группы и имеет отличительные особенности. Так, куратора 1 курса можно наделить всеми дополнительными ролями по В.П. Зелеевой [19, с. 23], поскольку студент ищет в нем помощника во всех направлениях своей деятельности. Чем старше курс обучения студента в вузе, тем большую самостоятельность он проявляет и, как следствие, меньше нуждается в помощи куратора.

Приведем перечень мероприятий, проводимых на каждом курсе в пределах вышеназванных направлений деятельности на выпускающей кафедре исследуемого вуза (табл. 2).

Таблица 2 – Перечень примерных мероприятий, способствующих адаптации студента на выпускающей кафедре технического вуза

№ п/п	Проводимое мероприятие	Контингент, проводивший мероприятие	Предполагаемый результат
1 семестр обучения*			
1	Участие куратора в организационном собрании поступивших студентов. Консультация по расписанию занятий	Куратор	Знакомство студентов с куратором, обмен контактами, выдача «Информационного письма» по организации учебного процесса для студентов и родителей (описание приведено далее)
2	Экскурсия по университету. Сроки: первая неделя обучения	Куратор	Получение информации студентами о расположении корпусов, кафедр и отдельных подразделений вуза
3	Посещение Музея вуза	Сотрудники Музея, деканата, куратор	Знакомство с историей университета и его традициями
4	Информирование студентов о действующих документах, на базе которых осуществляется деятельность университета и студенческая деятельность	Куратор	Знакомство студентов с Уставом университета, правах и обязанностях студентов, Положении о стипендиях, правилах проживания в общежитиях (для проживающих в них студентов) и пр.
5	Психологические тренинги по знакомству и адаптации студентов в группе. Сроки: первый месяц обучения	Куратор; представители кафедры «Психологи»	Способствовать ускорению знакомства студентов друг с другом и сплочению коллектива
6	Работа с родителями студентов**	Куратор, преподаватель-предметник	Информирование родителей о процессе обучения и адаптации студента в вузе
7	Разъяснение назначения контрольной недели. Сроки: 6–7 неделя обучения	Куратор, преподаватель-предметник	Повышение качества обучения
8	Регулярное проведение кураторских часов, согласно «Плана работы куратора»	Куратор с привлечением актива группы	Обмен информацией с группой, выявление проблем, работа по сплочению коллектива, организация деятельности в рамках вышеназванных направлений воспитательной работы в университете
9	Обязательное проведение кураторского часа на тему: «Экзамены – это не страшно!». Сроки: до первой экзаменационной сессии	Куратор	Ознакомление студента с процедурой проведения экзамена и выставления оценки
2–8 семестр обучения			
- Осуществляются мероприятия 1 семестра с № 6–8			
<i>Мероприятия, которые актуальны для выполнения с 1 по 4 курсы</i>			
1	Обсуждение проблем, связанных с учебным процессом и принятие корректирующих мероприятий	Куратор, преподаватель-предметник	Повышение качества обучения и посещения занятий
2	Помощь в организации быта студентов (для студентов, проживающих в общежитиях)	Куратор, коменданты общежития	Решение вопросов и проблем, возникающих при заселении, проживании, соблюдении требований проживания, вопросов оплаты и пр.
3	Оформление и ведение отчетных документов: журнала куратора, плана работы куратора, отчета о работе куратора	Куратор	Организация воспитательной работы в группе, корректирующие мероприятия
4	Помощь в организации учебных, производственных, преддипломных практик	Куратор, ответственный по кафедре за организацию практик	Прохождение практик, получение навыков профессиональной деятельности

* в 1 семестре обучения куратору необходимо усилить внимание на студентов группы, разъяснить все процессы учебной и внеучебной деятельности. По этой причине куратором, как правило, является преподаватель, имеющий определенный стаж работы в университете.

** как показывает многолетний опыт работы авторов настоящего исследования, родители особенно часто интересуются результатами обучения, проблемами студентов в первые два года обучения.

Обобщая вышесказанное можно говорить о целенаправленной воспитательной работе кураторов, которую проводят в вузе, где большое внимание уделяется адаптации студентов, особенно на первых курсах обучения.

Немаловажную роль здесь играет внеучебная деятельность студентов, которую также должен организовывать куратор группы. Данный вид деятельности сплачивает студентов, позволяя им становиться более уверенными в себе, что непосредственно отражается и на учебной деятельности.

Таким образом, можно сделать выводы о практической значимости деятельности куратора в адаптации студента в вузе на протяжении всего периода обучения,

связанной непосредственно в помощи решения проблем взаимодействия коллектива студентов и образовательной среды вуза. Особенность заключается в периоде обучения. Поскольку повышение курса обучения студента способствует большему проявлению его самостоятельности и, как следствие, меньшей помощи куратора. Данное условие приводит куратора к необходимости сужения рассматриваемого перечня мероприятий и акцентированию его деятельности на формировании профессиональных компетенций будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Царапина Т.П. Эффективная организация кураторской деятельности: учеб.-метод. пособ. [текст] / Т.П. Царапина, Т.А. Ульрих, И.В. Никулина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2010. – 147 с.
2. Бородина Е.С. Организация работы куратора студенческой группы в вузе [текст] / Е.С. Бородина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013, том 5. – № 3. – С. 77–80.
3. Кутузова Ю.А. Некоторые проблемы кураторства в российских вузах [электронный ресурс] / Ю.А. Кутузова. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fconf.sfu-kras.ru%2Fsites%2Fmn2012%2Fthesis%2Fs013%2Fs013-051.pdf&name=s013-051.pdf&lang=ru&c=56966a417b67> (дата обращения 13.01.2016).
4. Буянова Г. В. Обязанности куратора академической группы в нормативных документах вузов [электронный ресурс] / Г.В. Буянова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.science-education.ru%2Fpdf%2F2014%2F6%2F1418.pdf&name=1418.pdf&lang=ru&c=569664e09b5b> (дата обращения 13.01.2016).
5. Фишман Б.Е. От педагогического сопровождения к антропологической кураторства студентов 1 курса [текст] / Б.Е. Фишман, О.В. Буховцева // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. – 2013. – № 4. – С. 1236–1239.
6. Петухова Е.А. Проблемы адаптации студентов первого курса и значение роли куратора в их решении [электронный ресурс] / Е.А. Петухова. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fizvestia.asu.ru%2Fmedia%2Ffiles%2Fissue%2F6%2Farticles%2Fru%2F55-57.pdf&name=55-57.pdf&lang=ru&c=569666b52116> (дата обращения 13.01.2016).
7. Будаева В.К. Педагогические основы социальной и профессиональной адаптации студентов технического вуза [электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Улан-Удэ, 2003. 161 с. – URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-osnovy-socialnoj-i-professionalnoj-adaptacii-studentov.html> (дата обращения 13.01.2016).
8. Киселева Н.Н. Этапы проектирования кураторской деятельности как социально-педагогической системы [текст] / Н.Н. Киселева // Новый юридический журнал. – 2013. – № 2. – С. 92–97.
9. Сергеева С.В. Педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза [электронный ресурс] / С.В. Сергеева, О.А. Воскресенко, Т.Б. Паршина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. С. 74–85. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18097348> (дата обращения 04.01.2018).
10. Руденко И.В. Деятельность куратора студенческой группы как инновационный блок внеучебной работы в вузе [текст] / И.В. Руденко, Н.С. Бейлина // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 4. С. 280–282.
11. Бейлина Н.С. Куратор студенческой группы как субъект воспитательной деятельности вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 33-36.
12. Александрова Е.А., Суменков И.А. Сопровождение куратором гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе // Балтийский гуманитарный жур-

нал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 235-238.

13. Максимов, Н.Р. К вопросу о социальной адаптации китайских студентов в российских вузах [электронный ресурс] / Н.Р. Максимов, С.В. Панина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 1. – С. 106–108. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28118821> (дата обращения 14.01.2018).

14. Шевелев Г.Е. Проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в России [электронный ресурс] / Г.Е. Шевелев, О.Г. Берестнева, Х. Нгуен // Современные проблемы науки и образования. 2012. – № 3. – С. 198. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17822438> (дата обращения 05.01.2018).

15. Глебов В.В. Психологические особенности и процессы адаптации студентов первого курса разных факультетов РУДН [электронный ресурс] / В.В. Глебов, Г.Г. Аракелов // Вестник РУДН, серия «Экология и безопасность жизнедеятельности». – 2014. – № 2. – С. 89–95. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21532783> (дата обращения 28.01.2018).

16. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений [текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. – 4-е изд., доп. – М. : ТЕМП, 2004. – 944 с.

17. Васильева Л.М. Педагогические условия повышения квалификации кураторов студенческой группы в колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.М. Васильева. – Ставрополь, 2004. – 23 с.

18. Демина Л.Д., Ярошенко А.И., Супрун А.П. Психологические аспекты индивидуальной профадаптации [текст]. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 1990. – 86 с.

19. Зелеева В.П. Совершенствование работы кураторов студенческих групп [текст] / В.П. Зелеева // Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении: отчеты о науч.-исслед. работе. – Казань: Изд-во КГУ, 2000. – С. 20–26.

Статья поступила в редакцию 30.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.9

**ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ И ОТНОШЕНИЕ К БОЛЕЗНИ СОТРУДНИКОВ
ПОЛИЦИИ В ПЕРИОД ГОСПИТАЛИЗАЦИИ**

© 2018

Баженова Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии**Шпаковская Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии*Магнитогорский государственный технический университет**(455000, Россия, Магнитогорск, проспект Ленина, 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru, sqvorez@mail.ru)*

Аннотация. Изучаются особенности психических состояний и отношения к болезни сотрудников полиции в условиях госпитализации и в постгоспитальный период, связанными с терапией сердечно-сосудистых заболеваний. Выявлено, что существуют значимые различия между респондентами, как в доминирующих психических состояниях, так и в типах отношениях к болезни. В период госпитализации наиболее выраженными типами отношения к болезни являются неврастенический и паранойяльный, в период после выписки из стационара – сенситивный и анозогностический. Выраженными психическими состояниями в период госпитализации являются ситуативная тревожность, субдепрессия, астеническое состояние, фрустрированность, агрессивность и ригидность. Анализ взаимосвязей между психическими состояниями и отношениями к болезни показывает, что существуют типичные картины, характерные для сотрудников полиции, как в период госпитализации, так и при вхождении в профессиональную деятельность после лечения. Неврастенический тип отношения к болезни сопровождается фрустрированностью, и тенденцией к снижению уровня тревоги. Паранойяльный – сопровождается сниженным настроением, высокой ригидностью усилением ситуативной тревожности. Сотрудники полиции после лечения, включаясь в повседневную жизнь и выполнение профессиональных обязанностей, характеризуются анозогностическим типом отношения к болезни, который сопровождается субдепрессией, и сниженной личностной тревожностью, а сенситивный тип сопровождается ригидностью и фрустрированностью. Выявленные тенденции, во многом, характерны для механизмов психологических защит, развивающихся в связи с медицинскими требованиями к профессии и социальными представлениями о полицейском как профессионале.

Ключевые слова: психические состояния, типы отношения к болезни, госпитализация, ремиссия, сотрудники полиции, личностная тревожность, ситуативная тревожность, фрустрированность, агрессивность, настроение, субдепрессия, астеническое состояние, апатия, ангедония.

**THE POLICE OFFICERS' MENTAL CONDITIONS AND ATTITUDE TO ILLNESS
DURING HOSPITALIZATION**

© 2018

Bazenova Natal'ya Gennad'evna, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of psychology**Shpakovskaya Elena Yur'evna**, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of psychology*Magnitogorsk State Technical University**(45500, Russia, Magnitogorsk, Lenin st, 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru, sqvorez@mail.ru)*

Abstract. The article deals with the police officers' mental conditions and attitude to illness during hospitalization and after it. They are connected with the therapy of cardiovascular diseases. It has been revealed that there are important differences between respondents both in dominant mental conditions and types of attitudes to illness. During hospitalization neurotic and paranoia types are the most pronounced ones of attitudes to illness sensitive and anosognosic types are the most pronounced ones after hospital discharge. Situational anxiety, subdepression, asthenic condition, frustration, aggressiveness and rigidity are pronounced mental conditions during hospitalization. The analysis of relationships between mental conditions and attitudes to illness shows that there are typical scenes characteristic of the police officers both during hospitalization and in employment after treatment. The neurotic type of attitude to illness is accompanied by frustration and has a tendency towards reducing anxiety. The paranoia type is accompanied by mitigating mood. After treatment the police officers in employment are characterized by the anosognosic type of attitude to illness accompanied by subdepression and reduced personal anxiety. The sensitive type is accompanied by rigidity and frustration. The pronounced tendencies characterize the mechanisms of psychological defense developing in connection with medical requirements for profession and social perception of the police officer as a professional.

Keywords: mental conditions, types of attitudes to illness, hospitalization, remission, police officers, personal anxiety, situational anxiety, frustration, aggressiveness, mood, subdepression, asthenic condition, apathy, anhedonia.

В настоящее время болезни сердечно-сосудистой системы являются одними из самых распространенных и одной из самых частых причин смерти. Большую роль в успешности терапии заболеваний играет как назначаемое лечение, так и ряд факторов, связанных с поведением самого больного: соблюдение всех рекомендаций врача, адекватное психическое состояние, гармоничное отношение к своему заболеванию и себе, реалистичная оценка явлений социальной среды и эффективное реагирование на разнообразные жизненные ситуации. Важность активного участия пациента в лечебном процессе в настоящее время не вызывает сомнения. Один из важнейших этапов в терапии связан с переходом пациента от условий госпитализации к повседневной жизни и профессиональной деятельности, когда может быть нивелирован основной прогресс лечения.

Профессиональная деятельность сотрудника полиции, независимо от разновидности исполняемой работы,

относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом, а также относится к разделу деятельности, сопровождающейся нервным и эмоциональным напряжением. Целый ряд факторов может явиться причиной возникновения состояния эмоционального напряжения, которое сопровождается отчетливой астенизацией и нарушениями в функционировании вегетативной и сердечно-сосудистой систем. В структуре заболеваний сердечно-сосудистой системы сотрудников МВД превалирует гипертоническая болезнь, чуть менее распространена ишемическая болезнь сердца, различные виды аритмий – на третьем месте [1]. Проблема здоровьесбережения сотрудников полиции является в настоящее время еще не достаточно исследованной, и требует более детального и тщательного изучения как в период госпитализации при обострении разнообразных заболеваний, так и в период после выпи-

ски из лечебного учреждения и возврата к профессиональной деятельности.

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение психических состояний и отношения к болезни сотрудников полиции в период госпитализации и после нее.

Теоретической основой исследования послужили представления о: внутренней картине болезни Бондарева Л.В., Елфимова Е. В., Николаева В.В., Гольдштейн А., Лурия А.Р., Тхостова А.Ш. [2, 3]; иерархической организации психических состояний и их регуляторной функции Рубинштейна С.Л., Мяснищева В.Н., Левитова Н.Д., Сосновниковой Е.Ю., Смирнова В.М., Карвасарского Б.Д. [4-6]; субъективных компонентах психических состояний Грининг Т., Прохорова А.О., Алексеевой Е.М. и других исследователей [7-9]; отношении к болезни Личко А.Е., Трифоновой Е.А., Вассермана Л.И. и др. [10-12]; коррекции неадекватного отношения к болезни Scholz H., Marlatt G.A., Валентик Ю.В., Иванец Н.Н., Ерышева О.Ф., Рыбаковой Т.Г., Шабанова П.Д., психологическом состоянии и отношении к болезни лиц с сердечно-сосудистыми заболеваниями Агеенковой Е.К., Трифоновой Е.А., Чернорай А.В., Чумаковой И.О., Шпаковской Е.Ю., Хабибулина Д.А., Разумовой Е.М. [10, 13, 14]; профилактике сердечно-сосудистых заболеваний сотрудников МВД Федоровой Н.В., Амелина А.Ю., Артебякиной О.В., Ивасив Г.В. [1].

Исследование проводилось в гг. Магнитогорск и Челябинск в период госпитализации сотрудников полиции и после выписки из соответствующих лечебных учреждений. Нами были выделены две группы респондентов: 1 выборка - сотрудники полиции, находящиеся в момент обследования на стационарном лечении с заболеваниями сердечно-сосудистой системы (в условиях отсутствия выраженного болевого синдрома) – 56 человек. 2 выборка - сотрудники полиции, имеющие аналогичные заболевания, которые в момент обследования не находились на стационарном лечении (период ремиссии: в течение первой - второй недели после выписки из стационара) - 54 человека. Все респонденты мужчины в возрасте 35-45 лет.

С целью социально-психологической диагностики нами был использован следующий блок методик: Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности [15, с. 184]; Шкала астенического состояния (ШАС) [16], Шкала сниженного настроения – субдепрессии (ШСНС) [16], Методика «Самооценка тревожности, фрустрированности, агрессивности и ригидности» [17, с. 219], Методика «Самооценка депрессии» [17, с. 227], Методика для диагностики типов отношения к болезни (ТОБОЛ) [18, с. 110; 19].

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что изучаемые выборки статистически ($t_{кр}=2,01$ при $p \leq 0,05$, $t_{кр}=2,65$ при $p \leq 0,01$) различаются по ряду психических состояний. В группе сотрудников полиции, находящихся в условиях госпитализации более выражена ситуативная тревожность ($t=2,05$), астеническое состояние ($t=3,77$), что во многом может быть обусловлено обострением заболевания. Кроме того, данных респондентов характеризует сниженное настроение-субдепрессия ($t=4,5$), тревога ($t=3,1$). Неблагоприятный эмоциональный статус сопровождается негативным эмоциональным реагированием разной модальности: более выраженной агрессивностью ($t=2,9$), фрустрированностью ($t=4,9$), и ригидностью ($t=3,5$). Таким образом, сотрудники полиции находящиеся в условиях госпитализации склонны проявлять ситуативную тревогу, повышенную утомляемость и истощаемость, характеризуются пониженным настроением, пессимистичностью, мнительностью. Разнообразные ситуации взаимодействия с медперсоналом, обследования и лечения склонны истолковывать с подозрением, как несущие потенциальную угрозу, при этом реагируя чрезмерно интенсивно в виде агрессивных высказываний и враждебности. Такие

больные отличаются фрустрированностью, аффективностью и ригидностью поведения в новых ситуациях. Не обнаружено статистически значимых различий между исследуемыми выборками по показателям личностной тревожности, депрессивной акцентуации характера.

Анализ полученных результатов относительно особенностей отношения к болезни сотрудниками полиции (методика ТОБОЛ) позволяет констатировать наличие статистически значимых различий ($t_{кр}=2,01$ при $p \leq 0,05$, $t_{кр}=2,65$ при $p \leq 0,01$) по таким типам отношения как: анозогностический ($t=2,9$), неврастенический ($t=3,1$), сенситивный ($t=2,3$), паранойяльный ($t=2,5$). При этом сотрудникам полиции, находящиеся в условиях госпитализации более свойственно невротическое и паранойяльное отношение к болезни, в то время когда сотрудник полиции с теми же диагнозами в условиях ремиссии характеризуются тенденцией к анозогностическому и сенситивному типам отношения к болезни. Респонденты в условиях госпитализации с невротическим типом отношения раздражительны, не умеют терпеть неприятные ощущения, связанные с заболеванием и необходимыми процедурами, для них характерно чувство вины и угрызения совести после вспышек раздражения. Паранойяльный тип проявляется в настороженном отношении к лекарствам, обследованиям, процедурам, атрибуции халатности или злонамеренности действий медперсонала и врачей.

Респонденты, проходившие исследование вне условий госпитализации склонны отрицать тяжесть заболевания, более легкомысленно относятся к болезни и лечению, склонны нарушать рекомендации врача. Демонстрируют нежелание обсуждать свое заболевание с окружающими, вызывая болезнь со слабостью и возможным неблагоприятным впечатлением, опасаются жалости, сочувствия, оценки с точки зрения неполноценности. Такая картина, во многом, может быть обусловлена требованиями, предъявляемыми к профессии и устойчивостью Я-концепции сотрудников полиции, не допускающей включения категорий, ассоциирующихся со слабостью.

Для изучения взаимосвязи психических состояний и отношения к болезни нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Согласно условиям интерпретации результатов исследования по методике ТОБОЛ, диагностироваться могут только типы, в отношении которых набрано такое число баллов, которое достигает или превышает минимальное диагностическое число для данного типа. В выборке сотрудников полиции, находящихся на госпитализации, наиболее часто встречаемые типы отношений к заболеванию – это неврастенический и паранойяльный. Поэтому исследование связи психических состояний проводится именно с этими двумя типами отношения к болезни.

Результаты математической обработки материала по первой выборке позволяют нам констатировать следующее - выявлена значимая прямая связь ($r = 0,453$, $p < 0,01$) между паранойяльным типом отношения к болезни сотрудников полиции и параметром «реактивная (ситуативная) тревожность», что может трактоваться как: сотрудники, находящиеся на стационарном лечении с хроническим заболеванием и имеющие высокий уровень проявления реактивной тревожности склонны, в зависимости от сложности ситуации обследования или лечения, проявлять излишнюю подозрительность как к медицинскому персоналу (им свойственны высокий энергетизм, излишняя напряженность, озабоченность своим текущим состоянием, агрессивность поведения по отношению к персоналу, они обидчивы, злопамятны, самоуверенны и очень чувствительны к игнорированию их мнения окружающими людьми), так и к процедурам обследования и лечения, лекарственным препаратам; а также склонны в большей степени подозревать врачей в невнимательном к себе отношении, обвинять их в неэффективности лечения и требовать их наказания.

В данной выборке также была выявлена значимая ($r = 0,433$, $p < 0,01$) прямая корреляция между паранойальным типом отношения к болезни сотрудников полиции и параметром «Сниженное настроение - субдепрессия». Данные результаты могут свидетельствовать о том, что сотрудникам полиции с паранойальным типом отношения к болезни характерна повышенная утомляемость даже при незначительных нагрузках как на работе, так и в повседневной жизни, апатия, ангедония, пессимизм, что ведет к снижению работоспособности, энергетического потенциала и мотивации в профессии. Сотрудники зачастую не верят в свои способности при принятии ответственных решений за счет фобий и тревоги, которые они зачастую испытывают в различных сложных жизненных и профессиональных ситуациях. Также можно констатировать, что при высоких показателях субдепрессивного состояния, увеличивается и риск суицидальных мыслей личности сотрудника.

Подтверждена методами математической статистики и прямая связь ($r = 0,541$, $p < 0,01$) между паранойальным типом отношения к болезни сотрудников полиции и параметром «Самооценка ригидности», данные результаты исследования можно трактовать как: неготовность или неспособность служащих полиции мобильно адаптироваться и адекватно реагировать на постоянно возникающие и меняющиеся профессиональные ситуации или, например, ситуации болезни, стационарное лечение и т.д., а также излишняя фиксированность на объектах, константность эмоциональной оценки тех или иных событий, провоцирует сотрудников полиции проявлять паранойальный тип отношения к болезни, т.е. убежденность в том, что болезнь – результат чьего-то умысла; проявлять крайнюю подозрительность к лекарствам и процедурам, стремление приписывать возможные осложнения лечения, а побочные действия лекарств халатности или злому умыслу врачей и персонала.

В исследовании выявлена обратная связь ($r = -0,631$, $p < 0,01$) между неврастеническим типом отношения к болезни сотрудников полиции, находящихся на стационарном лечении, и их уровнем тревожности. Диагностированный тип проявляется, как правило, после длительных психоэмоциональных нагрузок и напряжений по поводу болезни, а также профессиональных проблем; сопровождается зачастую необоснованной агрессией на окружающих больного близких людей и медицинский персонал, особенно, при различных болевых ощущениях в области сердца, при неблагоприятных результатах обследования, неэффективном длительном лечении и завершается данное состояние, чаще всего, раскаянием как за нетерпимость болевых ощущений и неспособность ждать облегчения своего состояния, так и за беспокойство и несдержанность по отношению к тем, кто в нужный момент находился рядом и оказывал соответствующую помощь. Высвобождая, таким образом, свои негативные эмоции (хотя и за счет нанесения эмоционального ущерба другим людям и постфактум раскаиваясь) и психическое напряжение, больной частично снижает свой уровень тревожности, эмоциональной и физической возбудимости, а также переживание дискомфорта и чувство собственной беспомощности, что и подтверждают результаты нашей работы.

По результатам исследования выявлена прямая корреляция ($r = 0,413$, $p < 0,01$) между неврастеническим типом отношения к болезни и уровнем фрустрированности служащих полиции, т.е. при данном типе отношения к болезни сотрудникам в различных жизненных ситуациях характерно видеть воображаемые и сложно преодолимые трудности (беспочвенно накручивать себя), которые могут препятствовать удовлетворению их потребностей и реализации намеченных целей; они эмоционально реагируют на неудачи и обман; испытывают чувство безысходности и разочарования, как в людях, так и в их поступках. Данный тип не способен проявлять терпение

и ожидать облегчение от болевых ощущений различной локализации и этиологии, поэтому на физиологическом уровне испытывая боль и психологически «загоняя себя в угол», внешне проявляет поведение, за которое в последствие раскрывается, что характерно неврастении.

Интерпретация основных результатов нашего исследования по второй выборке респондентов позволяет нам сделать следующие выводы – сотрудникам полиции, не находящимся в условиях госпитализации характерны типы реагирования на болезнь (ТОБОЛ) такие как анозогнозический и сенситивный, что подтверждает и математический коэффициент. А именно, обнаружена прямая связь ($r = 0,657$, $p < 0,01$) параметра «субдепрессия» и анозогнозического типа отношения к болезни, что может трактоваться как нежелание задумываться о болезни и ее последствиях служащего полиции, который не обращается за квалифицированной помощью своевременно, отрицание очевидных симптомов ее проявления, приписывание их случаю, самолечение, надежда на то, что все пройдет «само собой» в конечном итоге непосредственно влияет на ежедневное настроение личности, которое все чаще характеризуется - потерей внутреннего стимула, вкуса к жизни, сотрудник не испытывает удовольствия от проделанной работы, хотя и живет достаточно активно, выполняет возложенные на него профессиональные и повседневные обязательства. Обратная связь ($r = -0,621$, $p < 0,01$) данного типа реагирования на болезнь с параметром «личностная тревожность» рассмотрена нами как активное отрицание любых мыслей о болезненном состоянии, нежелание даже допускать это в сознание, отрицание очевидных симптомов сердечно-сосудистого заболевания и замещение их на симптоматику какого-либо другого несерьезного заболевания все больше способствует снижению уровня личностной тревожности, т.е. напряженному состоянию, в котором сотрудник находится практически постоянно.

Сенситивный тип отношения к болезни в данной выборке положительно коррелирует с такими параметрами как «ригидность» ($r = 0,487$, $p < 0,01$) и «фрустрированность» ($r = 0,732$, $p < 0,01$). Т.е. излишняя тревога о том, что заболевание может создать неблагоприятное впечатление в целом о личности сотрудника, необоснованные мысли о том, что коллеги и окружающие люди будут избегать общения с ним, считать его неполноценным и обузой, а за счет этого пренебрежительно и с опасением относиться к служащему полиции приводит к все большим затруднениям в мобилизации при принятии ответственных решений в сложных и постоянно меняющихся, как профессиональных ситуациях, так и повседневных. Человеку тяжело отказаться от выверенных им стереотипных решений и сменить их на принципиально новые, оригинальные и современные. И чем чаще служащий находится в данном психическом состоянии, тем больше вероятность возникновения сопутствующего состояния, которое возникает при несоответствии желаний личности имеющимся возможностям, т.е. состояния фрустрации, когда практически каждая ситуация субъективно видится сотруднику как тупиковая и неразрешимая.

Таким образом, анализ результатов относительно выявленных взаимосвязей в исследуемых выборках позволяет констатировать, что респондентам, находящимся в условиях госпитализации и проявляющим неврастенический тип отношения к болезни в большинстве ситуаций характерно состояние фрустрации, при этом зачастую необоснованный срыв эмоций на окружающих, хотя и заставляет раскаиваться в совершенном, но при этом снижает уровень тревожности в конкретной ситуации. Для служащих полиции, находящихся в ремиссии сердечно-сосудистого заболевания, характерна реакция анозогнозии в отношении болезни, что имеет прямую связь с субдепрессивным состоянием и обратную с личностной тревожностью. Для сенситивного типа реагирования на заболевание подтверждены прямые связи с состояниями фрустрации и ригидности.

Резюмируя результаты исследования, приходим к следующему: существует динамика психических состояний и отношения к болезни сотрудников полиции связанная с условиями госпитализации, последующим восстановительным периодом и продолжением профессиональной деятельности после лечения. Пребывание в условиях стационара и обострение заболевания провоцирует негативные эмоциональные состояния разной модальности и доминирующее отношение к болезни по типам – неврастеническое и паранойальное. В период после госпитализации отношение сменяется на анозонозический и сензитивный типы при снижении уровня личностной тревожности служащего. Выявленные тенденции, во многом, характерны для механизмов психологических защит, развивающихся в связи с медицинскими показаниями, ограничениями профессиональной деятельности и социальными представлениями о полицейском как представителе силовых структур.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы нам видятся в следующем: выявление особенностей отношения к болезни сотрудников полиции с психическими состояниями в динамике лечения сердечно-сосудистых заболеваний; разработка программы психологического сопровождения сотрудников МВД в постгоспитальный период и формирование поведенческих моделей здоровьесбережения и установок здорового образа жизни; разработка программы психологической превенции рецидивов сердечно-сосудистых заболеваний; разработка практических рекомендаций, направленных на повышение эффективности деятельности сотрудника полиции в различных экстремальных условиях; разработка программ психологической профилактики профессионального и эмоционального выгорания сотрудников МВД.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федорова Н.В., Амелин А.Ю., Артебьякина О.В., Ивасив Г.В. О мерах по профилактике сердечно-сосудистых заболеваний у сотрудников органов внутренних дел // Медицинский вестник МВД. – 2016. т. LXXX. № 1 - с. 6-10.
2. Лурия А.Р. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. 4-е изд. - М.: Медицина, 1977.
3. Елфимова Е. В., Елфимов М. А. Личность и болезнь: «внутренняя картина болезни», качество жизни и приверженность лечению // Заместитель главного врача, № 11 2009. - 144 с.
4. Клиническая психология: Учебник для вузов / под ред. Б.Д. Карвасарского, СПб.: Питер, 2002.
5. Мясичев В.Н. Психические состояния и отношение человека // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева, СПб., 1996, №1.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2006.
7. Психология состояний: Учебное пособие / под ред. А.О. Прохорова. – М.: Изд-во: «Когито-Центр», 2011. – 624 с. (Университетское психологическое образование) ISBN 978-5-89353-337-8.
8. Алексеева Е.М. Ментальная репрезентация психических состояний // Ученые записки Казанского университета. 2015. Т. 157, кн. 4. С 147.
9. Психические состояния // (Хрестоматия) Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова, СПб., Издательство «Питер», 2000.
10. Трифонова Е.А., Чернорай А.В., Чумакова И.О. Роль отношения к болезни кардиологических пациентов, переживающих витальную угрозу, в формировании прогноза их психической адаптации в постгоспитальный период [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Trifonova_Chernorai_Chumakova.phtml (дата обращения: 15.02.2018).
11. Коркина М.В., Лакосина Н.Д., Личко А.Е., Сергеев И.И. Психиатрия: Учебник для студ. мед. вузов (4-е изд.). Изд-во : МЕДпресс-информ, 2008. 576 с.
12. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Психологическая

диагностика типов отношения к болезни при психосоматических и нервно-психических расстройствах: Метод, рекомендации. СПб, 1991.

13. Агеенкова Е.К. Психологические факторы в развитии сердечно-сосудистых заболеваний – Психотерапия и клиническая психология. –2002.-№3(5). –С.19-23.

14. Шпаковская Е.Ю., Хабибуллин Д.А., Разумова Е.М., Чурилов В.В. Особенности психических состояний больных, страдающих облитерирующим атеросклерозом нижних конечностей на стадии обострения и ремиссии // Современные исследования социальных проблем. 2017. том 8. № 2. - С. 136 – 158.

15. Истратова О.Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов/ О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – изд. 3-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

16. Социальная психология: практикум / Н.Г. Баженова, Т.Т. Зимарева, О.П. Степанова, Е.Ю. Шпаковская, Е.И. Шулева; под общ. ред. Степановой О.П., Шпаковской Е.Ю. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 215 с.

17. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – изд. 2-е, испр. и перераб. – СПб.: Питер, 2007.

18. Степанова О.П., Хабибуллин Д.А. Клиническая психология – Магнитогорск, МаГУ, 2003.

19. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б., Вукс А.Я. Психологическая диагностика отношения к болезни. Пособие для врачей, СПб: НИПНИ им. Бехтерева, 2005. 25с.

Статья поступила в редакцию 27.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.9

**«ГОРОДСКОЙ СТРЕСС» КАК ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКИЙ И ПАТОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ
ФЕНОМЕН ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБИТАТЕЛЕЙ БОЛЬШИХ ГОРОДСКИХ ПОСЕЛЕНИЙ
И МЕТОД МЕЗОДИЭНЦЕФАЛЬНОЙ МОДУЛЯЦИИ В ЛЕЧЕНИИ И КОРРЕКЦИИ
СОСТОЯНИЙ СТРЕССОВОЙ И ПОСТСТРЕССОВОЙ ДЕКОМПЕНСАЦИИ**

© 2018

Барсукова Елена Владимировна, аспирант кафедры педагогики
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(300026, Россия, Тула, пр. Ленина, 125, e-mail: barselena87@gmail.com)

Аннотация. В настоящем исследовании предпринята попытка углубленного психологического и патофизиологического анализа специфической формы стрессового расстройства – так называемого «городского стресса», комплексное и всестороннее изучение которого в последнее время становится все более актуальным, поскольку данный вариант стресса включает в себе целый ряд специфических отличий от своей традиционной формы, вне всякого сомнения, обнаруживающих собственное психологическое измерение. В числе таких отличий, – общая пролонгированность состояния декомпенсации, предшествующая стрессу и крайне устойчивая тревожность, на стадии которой начинают превентивно активироваться внутренние предикторы основной фазы декомпенсации, многочисленные феномены интерференции патопсихологических симптомов с симптомами психосоматическими и чисто соматическими, что в совокупности, на фоне часто фиксируемого специалистом-психологом большого числа субъективных жалоб, крайне затрудняет для психолога проблему определения действительного состояния данной категории пациентов и выработки последующей коррекционной программы для каждого из них. Особое внимание в исследовании обращено на связь внутренних психологических проблем и конфликтов пациента психолога, переносающего стрессовое расстройство данного типа, и возникающих экстраличностных проблем и конфликтов, связанных с процессами его социальной интеграции или же внутригруппового статусно-ролевого позиционирования, которые в специфических условиях внутреннего пространства современного большого города крайне обостряют и без того высокий уровень тревожности и эмоциональной раздраженности стрессированных пациентов. Отмечается общая малоисследованность данной проблемы как со стороны институциональной психологии, так и со стороны непсихологических научных дисциплин, а также множественные затруднения с выработкой единых исследовательских подходов к поиску ее решения, связанные, главным образом, со сложным междисциплинарным характером проблемы «городского стресса». В заключение предложен комплексный метод лечения стрессового расстройства большой продолжительности, характерного для жителя больших городов, посредством физиотерапевтического метода мезодиэнцефальной модуляции («МДМ-терапии»), уже доказавшего свою клиническую эффективность.

Ключевые слова: истощение адаптационного потенциала, городской стресс, взаимоусиление различных стрессоров, эффекты патологической интерференции, общая иммунорезистентность, нарушения гомеостаза, нарушения гемостатуса, политерапевтический эффект, метод мезодиэнцефальной модуляции.

**«URBAN STRESS» AS A PSYCHOPATHOLOGICAL AND PATHOPHYSIOLOGICAL PHENOMENON OF
LIFE OF THE INHABITANTS OF LARGE URBAN SETTLEMENTS AND THE METHOD
OF MESODIENCEPHALIC MODULATION IN THE TREATMENT AND CORRECTION
OF STATES OF STRESS AND POST-STRESS DECOMPENSATION**

© 2018

Barsukova Elena Vladimirovna, postgraduate student of the Department of pedagogy
Tula State Pedagogical University L. N. Tolstoy
(300026, Russia, Tula, Lenina Avenue 125, e-mail: barselena87@gmail.com)

Abstract. An attempt is made to deepen the psychological and pathophysiological analysis of a specific form of stress disorder - the so-called “city stress” in this study/ The comprehensive study has recently become more relevant, since this variant of stress includes a number of specific differences from its traditional form, no doubt revealing their own psychological dimension. Among these differences are the general prolongation of the state of decompensation, previous stress and extremely stable anxiety, at the stage of which the internal predictors of the main phase of decompensation begin to be activated proactively, numerous phenomena of interference of pathopsychological symptoms with symptoms of psychosomatic and purely somatic symptoms, which together with the often fixed psychologist of a large number of subjective complaints, makes it extremely difficult for the psychologist to determine the real problem on the status of this category of patients and the development of a subsequent corrective program for each of them. Particular attention in the study is drawn to the relationship of internal psychological problems and conflicts of the patient to a psychologist who suffers a stress disorder of this type and emerging extra-personal problems and conflicts associated with the processes of its social integration or intra-group status-role positioning, which, in specific conditions of the internal space of the modern large cities are exacerbated by the already high level of anxiety and emotional irritation of stressed patients. There is a general lack of investigation of this problem both from institutional psychology and from non-psychological scientific disciplines, as well as multiple difficulties with the development of unified research approaches to the search for its solutions, mainly related to the complex interdisciplinary character of the problem of “city stress”. In conclusion, a comprehensive method for treatment of long-term stress disorder, characteristic of a resident of large cities, through a physiotherapeutic method of mesodiencing modulation (“MDM-therapy”), has already been shown to be clinically effective.

Keywords: depletion of the adaptive potential, urban stress, mutual reinforcement of various stressors, pathological interference effects, general immunosuppression, homeostatic disorders, haemostatus disorders, polytherapy effect, mesodiencing modulation method.

В настоящее время особое внимание исследователей в сфере психопатологии и анализа причин, вызывающих наиболее часто диагностируемые нарушения адаптационных процессов у жителей больших городских поселений (мегаполисов - здесь и далее – прим. авт.) привлекают сложные по типу воздействия, комплексные, взаимосвязанные факторы стресса, совместное действие которых носит эффект взаимоусиления и приводит к су-

щественным нарушениям в перцептивной, эмоциональной и когнитивной сфере индивидуальной психики жителя типичного мегаполиса [1, 2].

Отмечено, что в подавляющем большинстве случаев патологический процесс усугубляется продолжительностью воздействия факторов – стрессоров, отсутствием у пациентов необходимых ресурсов и времени для локальной и общей нейтрализации их деструктивного воздей-

ствия, что, вне всякого сомнения, в патогенезе крайне отрицательно влияет на динамику развития возникшей патологии и на ее прогноз [3].

Так, например, для анализа групп типичных стрессоров авторами исследования даже вводятся специальные термины city stress («городской стресс» - англ.) и big city syndrome («синдром большого города» - англ.), объединяющие клинически устойчивую группу тех факторов, которые в последние десятилетия наиболее интенсивно инспирируют стрессовые расстройства обитателей мегаполисов и наиболее часто фиксируются в общей и частной клинической практике [1].

В исследовании Ксении Волконской предпринята попытка наиболее общей классификации такого рода факторов, демаркированных им на три взаимосвязанные группы: общегосударственные, общегородские и внутрисемейные [3].

Факторы-стрессоры первого типа связаны с хроническим переживанием данными пациентами состояния информационного переполнения («overflow» - англ.) общезначимой информацией часто негативного или тревожащего характера; факторы второго типа – с локальными диспропорциями, затруднениями в использовании и несбалансированностью развития различных составляющих общей городской инфраструктуры конкретного мегаполиса; факторы третьего типа – с частными внутренними проблемами отдельной семьи.

Влияние всех трех типов стрессоров в индивидуальном восприятии жителя мегаполиса либо обретает объективное жизненно-значимое содержание, либо же субъективно воспринимается им как таковое.

Однако, - и в том, и в другом случае это влияние становится непосредственной или же опосредованной причиной возникновения состояний тревожности, - сначала ситуативной, а затем и общей, генерализованной, на фоне которой любое изменение внешней по отношению к пациенту действительности субъективно воспринимается им как содержащее явную, или таящее скрытую угрозу для него лично.

В дальнейшем, именно состояние возникающей изо дня в день и непроходящей тревоги становится непосредственным предиктором возникновения последующего стресса [4].

По сравнению с обитателем поселений низкой плотности застройки (малых городов, сел, деревень и т.п.), для среднестатистического жителя мегаполиса внешними дополнительными факторами непосредственного влияния на возникновение тревожных и стрессовых состояний становятся ускоренный темп жизни, постоянная загруженность большинством мест общественного посещения, стесненность и неорганизованность транспортных и пассажиропотоков, часто неудовлетворительное состояние экологических компонентов проживания в мегаполисе – промышленная и транспортная загрязненность воздуха больших городов, низкое качество питьевой воды и продуктов питания, превышение ПДД по фактическим уровням вибрации и/или шума, световое загрязнение и т.д. [5].

Кроме того, все более распространенной становится ситуация, когда к этим внешним факторам для жителя мегаполиса добавляется рост числа ежедневных проблем, как связанных с трудовой деятельностью, так и внутрисемейных, и личных, но почти всегда требующих неотложного решения, а также постоянные затруднения со среднесрочным и долгосрочным планированием собственной деятельности, в которую жизнь в мегаполисе ежедневно вносит свои коррективы преимущественно деструктивного характера [2].

Разрушительный характер взаимодействия всех перечисленных факторов, воздействующих на сферу восприятия типичного горожанина регулярно и практически одновременно, закономерно проявляется и в дальнейшем усилении их деструктивного воздействия на эмоциональную и когнитивную сферу психики жи-

теля мегаполиса, зачастую последовательно инспирируя возникновение внутри них целого ряда специфических негативных эффектов, – эмоциональной раздражительности и истощенности, хронической усталости и субъективно ощущаемого снижения («провала») общего физиологического тонуса, прогрессирующей пассивности и дезорганизации мышления и поведения, патологического нарушения личной мотивации и гиперсомнии, склонности к заместительному (невротическому или аддиктивному) поведению, следствием которых становятся не только субъективные ощущения нежелания, но и ощущения отсутствия самой физической возможности выполнить необходимые действия, требуемые текущей жизненной ситуацией [2, 6].

По результатам ряда исследований, их авторы прямо указывают на то, что становящийся все более типичным для проживания внутри современного мегаполиса и все более увеличивающийся разрыв между фактическим уровнем регулярных нервных, физиологических и эмоциональных перегрузок, возникающих вследствие часто фиксируемой непрерывности сочетанного воздействия множественных раздражающих факторов – стрессоров, с одной стороны, и потенциальным уровнем сужающегося запаса внутренних ресурсов, которые организм жителя мегаполиса мог бы актуализировать для преодоления этого воздействия, с другой стороны, становится основной и непосредственной причиной роста показателей внутрипопуляционной морбидности по стрессу и его последствиям среди жителей современных мегаполисов [7, 8, 9].

В частности, в указанных исследованиях их авторами отмечается как снижение общей эффективности действия систем защиты организма человека (для жителей городов – [2]) от стресса, так и дезорганизация совместной работы центров управления этой системы [8], явно непредусмотренная эволюцией.

В данном исследовании его авторами анализируются возможные коррелянты длительности раздражающих и повреждающих внешних воздействий, совокупно образующих некоторый среднестатистический образ типичной среды проживания в мегаполисе, и снижения эффективности совместного действия гипоталамо-гипофизарной системы, как части стресс-реализующей системы, и опиоидной системы, как части стресс-лимитирующей системы, по формированию общей защитной реакции организма на стресс [8].

Там же отмечено, что в совокупности с последствиями сниженного качества городской экологии, вибрационно-шумового и светового загрязнения, равно как и загрязнения восприятия и сознания человека навязчивым информационным воздействием современной массовой культуры и СМИ, особенно агрессивным именно в больших городах, отрицательное влияние постоянно действующих стресс-факторов физического происхождения, внешних по отношению к человеку, инспирирует внутри его организма все более ощутимые патологические изменения на уровне общей физиологии и физиологии ВВД.

В патогенезе это выражается снижением общей эффективности действия нейрогормональных и нейрогуморальных механизмов формирования единой ответной реакции организма на стресс, снижением уровня готовности стресс-реализующей и стресс-лимитирующей систем к формированию такого ответа, уменьшением общего адаптационного потенциала с последующим возникновением целого ряда негативных патопсихологических или же психосоматических новообразований, часть которых имеет собственное нозологическое изменение, отличное от стрессовых расстройств, и требует реализации отдельной программы лечения и реабилитации пациентов, продолжительное время пребывавших в состоянии постстрессовой декомпенсации.

Причем, по результатам собственного мониторинга, проведенного автором исследованием, такое более или

менее выраженное снижение фиксировалось у четырех из каждых пяти обследованных им жителей мегаполисов [8].

Интерпретация этих результатов, главным образом связана с комплексной нейрофизиологической моделью формирования организмом ответной реакции на стресс («общий адаптационный синдром»), предложенной Гансом Селье, в основу которой ее автором были заложены принципы системности и последовательности в сменяемости фаз краткосрочной и пролонгированной реакции организма на внешний раздражитель, реализуемые через стратегию, эволюционно сформированную и закрепленную внутри основных систем организма, отвечающих за поддержание состояния внутреннего гомеостатического равновесия в ситуации его нарушения вследствие воздействия внешнего раздражителя [10, 11].

Авторами исследования в соответствии с полученными результатами модель, предложенная Селье, была интерпретирована в связи с ситуацией постоянного полифакторного воздействия различных внешних стрессоров на фоне устойчивой тревожности, характерной для психического и физиологического состояния организма жителя мегаполиса в условиях его повседневной жизни [8].

Гипотезой исследования утверждалась связь между непрерывностью воздействия стрессоров и неминуемым (на фоне этой непрерывности) истощением ресурсов естественных эволюционных регуляторов гомеостаза, активируемых стрессом, после которого диагностировалось возникновение нозологически отличных (и этиологически вторичных – прим. авт.) от группы стрессовых расстройств различных психопатологических и/или психосоматических нарушений.

Теоретические основания возможности выдвижения такого рода гипотез изложены в ряде других исследований по этиологии и физиологии стресса, относимых как к внутриотраслевому отечественному [4], [12], так и к зарубежному [8, 13] дискурсу обсуждения проблем профилактики возникновения и лечения стресса в опоре на использование естественных механизмов стабилизации внутрисистемных факторов, отвечающих за формирование общей ответной реакции на внешнее стрессогенное воздействие. В частности, показано, что экспериментально оцениваемый уровень влияния этих факторов возрастает вслед за повышением их эндогенных концентраций в гуморальных средах человеческого организма [14].

В первую очередь, это следует отнести к концентрациям кортизола и катехоламинов, продуцируемых вследствие кратковременного и значительного по величине высвобождения АКТГ в гипоталамо-гипофизарной системе головного мозга, фиксация начала изменения концентрации которого может являться объективным подтверждением наличия высокого уровня тревожности у пациента в непосредственно предшествующий наступлению стрессового состояния период в том случае, когда такая тревожность связана с острым аффективным периодом предчувствия по поводу наступления той или иной психотравмирующей ситуации, - внешним по своему генезу возбуждением ЦНС, превентивно запускающим нейрогуморальные факторы формирования ответа на возникающий стресс [15].

Эти исследуемые особенности предварительной подготовки и запуска внутренней реакции на стресс, в большей степени, даже на фоне объективно существующих индивидуальных различий, обнаруживаемые именно у жителей крупных городов, позволяют предположить, что наблюдаемые эффекты стабилизации, хотя бы даже относительно кратковременной, в соответствии с общей концепцией и нейрогуморальной моделью стрессовой реакции Ганса Селье в ее начальной (первой) фазе, оказываются связанными с инспирируемыми стрессом изменениями характера межмолекулярных связей между эндогенно синтезируемыми гормонами и средствами

их транспортировки, то есть такие эффекты могут быть объективно зафиксированы до момента начала захвата избыточных концентраций катехоламинов транспортными белками и закрытием для них гемато-энцефалического барьера, после чего гуморальные концентрации кортизола и катехоламинов, регуляция синтеза которых лишается обратного контроля со стороны ЦНС, возрастают существенно и в течение крайне непродолжительного периода времени, тем самым обеспечивая формирование присущего первой фазе развития общей реакции «быстрого ответа» на возникающий стресс [9].

Непосредственно предшествующее стрессу состояние повышенной тревожности на физиологическом уровне проявляется в учащении ЧСС и дыхания, росту АД, внезапно ощущаемом пересыхании губ, языка, неуверенности и нетвердости походки, что в комплексе может свидетельствовать о появлении первых разрывов в рефлекторных дугах обратной связи, начинающегося гиперсинтеза и первых «забросов» гуморальных концентраций кортизола и катехоламинов с их последующим срабатыванием на органах и тканях-мишенях, проявляющемся в виде перечисленных выше внешних эффектов [16].

По сравнению с жителями сел и деревень, более выраженная тревожность и склонность среднестатистического обитателя мегаполиса к оценке любых внешних изменений как потенциально стрессогенных, имеет под собой некоторую физиологическую основу, сам феномен возникновения которой, скорее всего, носит характер экзогенного по своей природе привнесения некоторых корректив в результаты тысячелетней эволюции биологического организма вида *homo sapiens*, прежде всего связанных с такой его характеристикой, как общая иммунокомпетентность.

На настоящее время не находится оснований вполне исключать то, что само проживание в течение многих лет и десятилетий в специфических внешних условиях крупного мегаполиса, не вносит определенных поправок во внутренний химизм физиологических реакций как основы интегративных процессов формирования сложных ответов на внешние воздействия со стороны систем врожденной и приобретенной (адаптивной) иммунокомпетентности, в периодических колебаниях баланса между ними и его смещениях в сторону преобладающего влияния вновь формируемых внутренних (нейро-гуморальных) факторов адаптации, что само по себе является цельной и весьма актуальной темой для другого самостоятельного научного исследования.

Представляется достаточно обоснованным, что апрорными основаниями выдвижения такого рода гипотезы могут стать уже сформированные тысячелетней биологической эволюцией человечества особенности включения и функционирования внутренних антистрессовых механизмов посредством ограничения чрезмерной активности внутренних факторов формирования единой реакции противодействия стрессу с сохранением высокого уровня их готовности к началу активации, что уже было предсказано самим Гансом Селье в его динамической концепции чередования стадий «общего адаптационного синдрома», за которым просматриваются фундаментальные принципы организации нейрофизиологических процессов восстановления и поддержания общего гомеостаза человеческого организма даже на фоне существенных изменений внешних витальных условий [10].

В частности, внутри модели общей антистрессовой реакции организма человека, предложенной Селье, в своей реализации принцип сменяемости стадий развития «общего адаптационного синдрома» оптимизирован по критериям возможной минимизации отрицательных побочных воздействий на органы-мишени стресса, которые становятся необратимыми (формируют устойчивый дефект их функционирования вплоть до дисфункции), согласно концепции дистресса Селье, именно на фоне чрезмерной продолжительности воздействия стрессо-

ровка, что в условиях существования современного человека является характерным именно для крайне стрессового фона жизни в городах, особенно, - в больших и очень больших городах.

Сама проблема изучения и анализа этих возможных новообразований как объект исследования носит выраженный междисциплинарный характер, поскольку в тех фиксируемых изменениях, которые можно определить в качестве чаще диагностируемых у определенной части изучаемой популяции, обращают на себя особое внимание возникающие эффекты адаптивной гибкости некоторых компонентов защитных систем организма, проявляющейся в их способности к внутренней коррекции величины ответной реакции на повторяющееся воздействие внешнего стрессора.

Сама причина возникновения такого рода эффектов в современных условиях зачастую оказывается непосредственно связанной с увеличивающейся частотой эпизодов таких повторений, уменьшением числа и длительности промежутков между ними из-за существования различных стрессоров, и, вслед за тем, - с исчерпанием внутренних ресурсов стресс-реализующей и стресс-лимитирующей систем организма жителя мегаполиса.

Поскольку эффекты интерференции действия различных защитных систем организма проявляются на фоне специфических внешних условий его жизнедеятельности, то лежащие в ее основе физиологические процессы внутренней интеграции защитных агентов, относимых к различным системам, взаимодействуют, и тем самым становятся единым обобщающим фактором восстановления и поддержания гомеостаза через обеспечение надежности функционирования механизмов обеспечения резистентности исследуемого организма по отношению к воздействию внешних стрессоров на уровне не ниже нормативного.

Следовательно, в данном случае исследователь, скорее всего, будет иметь дело с единым химизмом общей системы активации и последующей реализации нескольких защитных процессов, синергетические факторы самоорганизации внутри которой могут быть корректно проанализированы через свои экспликативы внутри процессов ее общей реструктуризации как реакции на преобладающую частотность или повторяющийся характер воздействия внешних раздражающих факторов, особенно характерных именно для жизни обитателя больших городов.

Спровоцированное более или менее продолжительным стрессом ослабление деятельности внутренних систем организма таких пациентов, отвечающих за формирование единой реакции на стресс, позволяет отнести к числу анамнестически наиболее характерных внешних проявлений субъективно - частое обилие предъявляемых такими пациентами жалоб на неврологические и соматические расстройства неопределенной этиологии и неясного генеза; объективно - сниженный или неясный иммунный статус, низкий физиологический тонус на фоне нарушений в гемостазе, выраженная ригидность нервных и психических процессов, астения и гиперсомния, затаенность процессов восстановления после перенесенных инфекций, склонность к присоединению ретроинфекций и развитию осложнений по предшествующим патологическим (в т.ч. хроническим) состояниям, возникновение кумулятивных эффектов накопления патологических отклонений и расстройств, симптоматологически интерферирующих друг с другом, и потому трудно поддающихся диагностике и еще более трудно - последующей курации.

Препятствующие корректной и объективной диагностике генерализация, хронизация и накопление патологических процессов различного генеза закономерно приводят к прогрессирующему истощению общего адаптационного потенциала, ухудшению качества и сокращению продолжительности жизни среднестатистического обитателя мегаполиса.

Выраженный междисциплинарный характер этой проблемы заставляет ее исследователей ориентироваться на столь же междисциплинарный подход в поисках наиболее эффективных средств лечения и избавления организма и психики пациентов от деструктивных проявлений «городского стресса».

Наиболее продуктивным методом, по-видимому, является устранение вредных факторов ежедневного воздействия со стороны внутреннего пространства мегаполиса путем, например, переезда пациента за пределы этого пространства.

Однако, низкие среднестатистические показатели внутрипопуляционной ротации в пределах территории РФ по целому ряду причин, большей своей частью не связанных с медициной и представлениями о здоровом образе жизни, вероятно свидетельствуют если не о массовой невозможности, то о столь же широкой непопулярности этого радикального, но действенного пути.

Эффективность же регулярного приема внутрь самой разнообразной парафармацевтики, заявляемой ее производителями в качестве «восстановительной», «очистительной» и т.п., до сих пор остается крайне сомнительной и субъективно почти не приносящей облегчения тревожным, нервным и раздраженным жителям больших городов, - очевидно, что действительно эффективное решение данной проблемы следует искать отнюдь не в этом направлении.

Центры управления стресс-реализующей и стресс-лимитирующей системами организма человека анатомически локализованы в конкретных функциональных структурах головного мозга человека, и именно эта анатомическая особенность в свое время была использована группой отечественных энтузиастов для разработки принципиально нового метода локального физиотерапевтического воздействия на эти структуры [17], впоследствии получившего название транскраниальной («стапий» - греч.; лат. - череп), а еще позже - мезодиэнцефальной модуляции («mesodienecephalic modulation» - англ.) или «МДМ - терапии», сущность которой состоит в воздействии на эти управляющие центры небольшими по мощности [11, 18], но сложными по структуре модулированными электрическими сигналами с целью направленной принудительной активации этих центров [19].

В исследовании [20] отмечается, что определенный положительный эффект от применения МДМ-терапии фиксировался у каждого из четырех из пяти пациентов на фоне более или менее выраженной дисфункции специализированных мозговых центров управления системами, отвечающими за восстановление состояния гомеостаза организма человека после воздействия тех или иных внешних факторов, приведших к его нарушению. В частности, в исследовании [19] его авторами отмечен целый ряд взаимосвязанных положительных эффектов, в числе которых: антистрессовый, восстановительный, анальгетический, профилактический и политерапевтический.

Фиксация последнего в исследовании крайне важна для анамнестической ситуации одновременного наличия у пациента нескольких патологических процессов в сочетании с наличием дисфункции печени и/или почек [7], существенно ограничивающих клинициста в возможностях назначения пациенту фармакологического лечения, поскольку использование метода МДМ-терапии позволяет, во-первых, улучшить состояние такого сложного в клиническом отношении пациента по большинству установленных диагнозов и, во-вторых, с достаточной эффективностью заменить медикаментозное лечение немедикаментозным (физиотерапевтическим), не имеющим такого количества вредных побочных эффектов, для которых организм, например, хронического больного из-за уже проводимого ранее фармакологического лечения оказывается особенно уязвим [16, 19].

Настоящего исследования обращает внимание на

весьма существенные, но остающиеся пока что мало-реализованными (вследствие недостаточного распространения данной оздоровительно-лечебной методики) возможности метода мезодиэнцефальной модуляции, который, в свете обзора и анализа многих изложенных выше фактов, на настоящее время остается одним из наиболее эффективных и удобных в применении с целью комплексного, системного лечения или восстановления физического и психического здоровья пациентов, проживающих внутри городского пространства крупных мегаполисов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барковская А.Ю., Назарова М.П. Стресс-факторы в социокультурном пространстве современного большого города // Известия ВолГУ № 3 (14). 2014. - с. 37 – 43.
2. Бронин С.Я. Невроз большого города – в кн. Бронин С.Я. Малая психиатрия большого города – М.: Бино, 2014. – 312 с., ISBN 978-5-9518-0543-0.
3. Волконская К. Стресс в большом городе // Med-Info.Ru № 6, 2011 – code access URL: <http://med-info.ru/content/view/93>
4. Утюж А. С., Загорский В. А., Юмашев А. В., Нефедова И. В., Лушков Р. М. Оценка психоэмоционального статуса и анализ уровня тревожности у студентов первого курса медицинского университета // Роль науки в развитии общества сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. – 2016. – С. 148-157.
5. Beyel, S., Wilhelm, J., Mueller, Ch., Zeile, P., Klein, U. Stresstest städtischer Infrastrukturen – ein Experiment zur Wahrnehmung des Alters im öffentlichen Raum // Der Jahrbuch der Hochschule Bochum No 6, 2016. – P. 689 – 699. ISBN 978-3-9504173-0-2 (CD), 978-3-9504173-1-9.
6. Решетников М.М. Психическое здоровье населения – современные тенденции и старые проблемы. // национальный психологический журнал. – 2015. – № 1(17). – С. 9-15.
7. Allard, S. L'impact du stress urbain // La Presse.Ca le 03.Dec.2013 - - code access URL: <http://www.lapresse.ca/vivre/sante/201312/03/01-4717198-limpact-du-stress-urbain.php>
8. Ulrich, R.S., Simons, R., Losito, B.R., Fiorito, E., Miles, M., Zelson, M. Stress recovery during exposure to natural and urban environments // Journal of Environmental Psychology No 3 (Vol. 11). 1991. - Pages 201-230., doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7
9. Utyuzh A. S., Admakin O. I., Nefedova I. V., Zaharov A. N., Yumashev A. V. SITUATIONSBEDINGTE ÄNGSTLICHKEIT IM EMOTIONAL-PSYCHISCHEN ZUSTADR DER PATIENTEN UND STUDENTEN DER MEDIZINSICHEN UNIVERSITÄT // The Fifth International conference on development of education and psychological science in Eurasia. – 2016. – P. 45 – 49.
10. Селье Г., Линдемманн Х. Неизвестные силы в нас. Система психофизического саморегулирования – М.: Рэнар, 1992. – 160 с.
11. Yumashev A.V., Utyuzh A.S., Volchkova I.R., Mikhailova M.V., Kristal E.A. The influence of mesodiencephalic modulation on the course of postoperative period and osseointegration quality in case of intraosseus dental implantation // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Т. 9. № 42. С. 104307.
12. Юмашев А. В., Павлов В. А., Адмакин О. И., Кузьминов Г. Г., Нефедова И. В. Анализ применения мезодиэнцефальной модуляции в коррекции стрессовых нарушений // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. – 2016. – № 12. – С. 38 – 48.
13. Rohmer, S., Eckart, W., Engehausen, F. Stress Geschichte des westlichen Konzepts für die Beurteilung des Zustandes der Studenten der Philosophischen Fakultät der Universität Heidelberg // Zeitschrift der Universität Heidelberg No 10. 2013. – P. 296.
14. Утюж А.С., Юмашев А.В., Самусенков В.О., Черемухина Д.С., Лушков Р.М. Использование гомеопатических препаратов у пациентов с частичной и полной потерей зубов, страдающих кандидозом полости рта, с различным психостатусом // УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМИ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 182-190.
15. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги - в кн. Тревога и тревожность под ред. Астапова В.М. – СПб.: Питер, 2001. – С. 88 – 103.
16. Yumashev A. V., Gorobets T. N., Admakin O. I., Kuzminov G. G., Nefedova I. V. Key aspects of adaptation syndrome development and anti-stress effect of mesodiencephalic modulation // Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – Т. 9. – № 19. – С. 93911.
17. Васенев Е.Е., Морозова Н.В., Михальченко В.Ф. Эффективность применения транскраниальной электростимуляции в комплексной терапии хронического болевого синдрома полости рта // Деп. в ГЦНМБ РФ, № Д-23679. – 1993. – С. 6.
18. Севбитов А.В., Юмашев А.В., Ершов К.А., Дорофеев А.Е., Кристаль Е.А. Особенности адаптации к съемным зубным протезам по гендерным особенностям у пациентов, постоянно проживающих в условиях геронтологического центра // В сборнике: TRENDS OF MODERN SCIENCE - 2014 Materials of XI International Research and Practice Conference. – 2014. – С. 42-44.
19. Pidoux, V. Expérimentation et clinique électro-encéphalographiques entre physiologie, neurologie et psychiatrie // Revue d'histoire des sciences No 2. 2010/2 (Tome 63) – P. 243 – 272, ISBN : 9782200926601; DOI : 10.3917/rhs.632.0439.
20. Юмашев А.В., Утюж А.С., Нефедова И.В. Влияние мезодиэнцефальной модуляции на течение раннего послеоперационного периода и качество остеоинтеграции при внутрикостной стоматологической имплантации // Российский вестник дентальной имплантологии. – 2017. – № 1 (35). – С. 18-22.
21. Дорошина И.П., Юмашев А.В., Михайлова М.В., Кудерова И.Г., Кристаль Е.А. Ортопедическое лечение пациентов с повышенным рвотным рефлексом // Стоматология для всех. – 2014, – № 4, – С. 18-20.

Статья поступила в редакцию 17.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.922.7

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОНФЛИКТОВ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2018

Белова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории и методики начального и дошкольного воспитания»

Ефимова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории и методики начального и дошкольного воспитания»
Тюменский государственный университет, филиал в Ишиме
(627750, Россия, Ишим, улица Ленина, 1, e-mail: efimova1975@mail.ru)

Аннотация. В настоящее время в связи с ростом напряженности в разных сферах (социального, экономического, демографического) взаимодействия, конфликтности субъектов взаимодействия возникает острая потребность различных общественных структур и отдельных людей в частности, в практической помощи разрешения конфликтов. Особую тревогу вызывает возрастание жестокости, агрессивности и конфликтности среди детей дошкольного возраста, особенно между мальчиками и девочками. Авторами, на основе анализа психолого-педагогической литературы, рассмотрена сущность понятий «конфликт» и «детский конфликт», являющимися ключевыми в исследуемой нами проблеме. Подробно представлены и обоснованы условия преодоления конфликтов во взаимоотношениях между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста. Основополагающими педагогическими условиями преодоления конфликтов во взаимоотношениях между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста являются следующие: тренинг эффективного общения, направленный на овладение мальчиками и девочками культурными эталонами поведения представителей мужского и женского пола, овладение и применение конфликтологических знаний и умений; формирование сотрудничества в конфликтных ситуациях; приобретение опыта взаимодействия с мальчиками и девочками в конфликтных ситуациях; пространственно-предметная социокультурная динамичная мини-среда в дошкольной образовательной организации, способствующая осознанию поведенческих особенностей мальчиков и девочек.

Ключевые слова: конфликт, педагогический конфликт, детский конфликт, преодоление конфликта, условия, условия преодоления конфликта, взаимоотношения, стратегия поведения в конфликтной ситуации, тренинг общения, среда, пространственно-предметная среда.

THE CREATION OF A SITUATION OF SUCCESS AS ONE OF THE CONDITIONS OF FORMATION OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF THE BEGINNING TEACHER

© 2018

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

Efimova Elena Alekseevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department "Theory and methods of primary and pre-school education"
Tyumen State University, branch in Ishim
(627750, Russia, Ishim, Lenina street, 1 e-mail: efimova1975@mail.ru)

Abstract. Now in connection with growth of tension in different spheres (social, economic, demographic) interactions, conflictnesses of subjects of interaction there is a sharp requirement of various public structures and certain people in particular, in the practical help of resolution of conflicts. The special alarm is caused by increase of cruelty, aggression and conflictness among children of preschool age, especially between boys and girls. Authors, on the basis of the analysis of psychology and pedagogical literature, have considered essence of the concepts "conflict" and "children's conflict", being key in the problem investigated by us. Conditions of overcoming the conflicts in relationship between boys and girls of the advanced preschool age are in detail presented and proved. Fundamental pedagogical conditions of overcoming the conflicts in relationship between boys and girls of the advanced preschool age are the sleduyushchiye: training of effective communication directed to mastering boys and girls cultural standards of behavior of representatives men's and female, mastering and application the konfliktologicheskikh of knowledge and abilities; formation of cooperation in conflict situations; acquisition of experience of interaction with boys and girls in conflict situations; the spatial and subject sociocultural dynamic mini-environment in the preschool educational organization promoting awareness of behavioural features of boys and girls.

Keywords: conflict, pedagogical conflict, children's conflict, overcoming conflict, condition, condition of overcoming conflict, relationship, strategy of behavior in a conflict situation, communication training, Wednesday, spatial and subject environment.

В настоящее время в связи с ростом напряженности в разных сферах (социального, экономического, демографического) взаимодействия, конфликтности субъектов взаимодействия возникает острая потребность различных общественных структур и отдельных людей в частности, в практической помощи разрешения конфликтов.

Особую тревогу вызывает возрастание жестокости, агрессивности и конфликтности среди детей дошкольного возраста, особенно между мальчиками и девочками.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме преодоления конфликтов во взаимоотношениях между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста, мы конкретизировали понятие «преодоление конфликта у детей старшего дошкольного возраста» – это система мер, направленная на их предотвращение, а также поиск путей выхода из конфликта[1].

Под детским конфликтом мы будем понимать ссору, спор, столкновения детей, связанные с нарушением правил поведения детей в ДОО, их возрастными особенностями и эмоциональным напряжением общения со сверстниками, возникающими в процессе игры[2].

Сущность процесса преодоления конфликта во взаимоотношениях между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста состоит в конструктивном разрешении конфликта, зависящем от адекватности восприятия конфликта, открытости и эффективности общения, готовности к всестороннему обсуждению проблем, создание атмосферы взаимного доверия и сотрудничества[3].

Содержание процесса преодоления конфликтов во взаимоотношениях мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста включает: устранение и нейтрализацию причин конфликта, недопущение открытых

столкновений сторон, достижение согласия по спорному вопросу между участниками, поиск путей выхода из конфликта [4].

Анализ подходов различных авторов позволил нам определить в качестве основных педагогических условий преодоления конфликтов во взаимоотношениях между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста следующие:

- тренинг эффективного общения, направленный на овладение мальчиками и девочками культурными эталонами поведения представителей мужского и женского пола, овладение и применение конфликтологических знаний и умений; формирование сотрудничества в конфликтных ситуациях; приобретение опыта взаимодействия с мальчиками и девочками в конфликтных ситуациях [5].

- пространственно-предметная социокультурная динамичная мини-среда в ДОУ, способствующая осознанию поведенческих особенностей мальчиков и девочек [6].

Для оценки конфликтности нами были адаптированы критерии и показатели А.И. Анжаровой:

1. Характер взаимоотношений между мальчиками и девочками (проявление инициативы ребёнка в общении как с мальчиками так и с девочками; сформированность эмпатии мальчиков к девочкам, а девочкам к мальчикам; отношение мальчиков и девочек к конфликтной ситуации);

2. Игровые умения во взаимоотношениях мальчиков и девочек (умение организовать свою игровую деятельность с учётом интересов, девочек к мальчикам, так и интересов мальчиков к девочкам; знание правил игры и умение следовать им, независимо от различий полов; проявление отклонений в поведении мальчиков в отношении к девочкам, девочек в отношении к мальчикам в процессе игры);

3. Стратегия поведения в конфликтной ситуации:

- (умение мальчиков и девочек избегать конфликтных ситуаций во взаимодействиях;

- агрессивные принятия решения мальчиками и девочками в конфликтной ситуации;

- желание принятия мальчиков и девочек самостоятельно преодолеть или сотрудничать в процессе поиска конструктивного решения конфликта) [7].

На основе критериев мы выделили три уровня (высокий; средний; низкий) конфликтности во взаимоотношениях мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим реализацию первого условия - тренинг эффективного общения во взаимоотношениях между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ.

Целью тренинга являлось ослабление конфликтности во взаимоотношениях между мальчиками и девочками, формирование знаний об адекватных, социально приемлемых способах выхода из конфликта и развитие умения активного слушания, эмпатии, терпимости, доверия взаимного уважения, рефлексии; усвоение правил поведения «мужественности» и «женственности» в сложных жизненных ситуациях.

В ходе тренинга решались задачи:

- учитывать выявленные в ходе диагностики личностные и социальные нарушения в поведении (эгоистичность, завышенная самооценка и наоборот – застенчивость в общении мальчиков с девочками, девочек с мальчиками; капризность, тревожность и др.);

- использовались приёмы психогимнастики; включали упражнения, в которых ребёнку предстояло брать на себя роли обидчика и обиженного, сильного и слабого, заботливого и равнодушного, и осознавать, что «хорошо» и что «плохо»;

- включали ситуаций, в которых мальчики закрепляют качества «мужественности», девочки закрепляют ка-

чества «женственности» [8].

Структура занятий тренинга эффективного общения во взаимоотношениях между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста в образовательном процессе ДОУ строилась по следующему алгоритму:

- разминка (активизация детей, формирование интереса друг к другу);

- организация динамичной пространственно-предметной социокультурной мини-среды;

- основная часть (игровые ситуации, связанные с конфликтами, в которых отражаются взаимоотношения мальчиков и девочек; проблемные ситуации, где ребёнок приобретает собственный опыт поведения);

- упражнения на закрепление (вербальные и невербальные), позволяющие ребёнку осознать спектр телесных возможностей, выразить своё отношение к другим детям при помощи творческого выражения движениями и импровизаций;

- рефлексия. (подведение итога, высказывание мнений).

Второе педагогическое условие: организация в ДОУ пространственно-предметной динамичной социокультурной мини-среды, способствующая осознанию поведенческих особенностей мальчиков и девочек, было обязательным этапом в структуре каждого занятия тренинга.

Целью вводного занятия «Знакомство» являлось, создание благоприятных условий для активного стиля общения всем участникам группы. Для того чтобы помочь каждому участнику быть коммуникабельным с противоположным полом.

Мальчики и девочки обратились друг к другу со словами приветствия, кто какие знает, мы вместе с детьми обсудили и установили правила:

- слушать, когда говорят другие;

- не ругаться и не драться; открыто выражать свои чувства;

- называть друг друга ласково;

- доверять друг другу.

Слова приветствия у детей повторялись, самыми распространёнными являлись «привет», «здрассти», в поведении мальчиков и девочек наблюдалось некоторое напряжение.

Основная часть занятия начиналась с изображения двух осликов (без двух последних картинок). Детям необходимо было определить, как ведут себя ослики, почему возникла такая ситуация, как разрешат свою проблему ослики. Приняли участие не многие мальчики и девочки.

Варианты решений были различны: «Пусть сначала перетягивают верёвку, кто сильнее, тот наестся»; «Никак не решить, пусть голодные остаются»; «Осликам нужно подружиться»; «Можно сначала вместе поесть из одной кучки, а потом с другой, чтоб не обидно». Как видим, только 5% мальчиков и 5% девочек предложили конструктивных выход из ситуации.

Далее по алгоритму упражнение «Цепочка из ласковых имён». Дети сидели на стульях в образованном кругу, у каждого был свой партнёр по игре, пара состояла из мальчика и девочки.

Начиная с ведущего, каждый последующий ребёнок называл по очереди ласково имена всех тех, кто представился до него. В итоге образовалась цепочка из ласковых имён, и следует отметить, что в этом упражнении дети приняли активное участие.

Так, на основе создания цепочки ласковых имён и ассоциаций с именем всех детей в группе, были изготовлены бейджики с ласкательными именами.

И в заключении мальчики и девочки передавали игрушку по кругу и высказывали своё мнение о занятии, и здесь у 60% детей обнаружился положительный эмоциональный настрой, особенно понравилась всем детям «История двух осликов».

Следующее занятие тренинга «Кто такие мальчики и кто такие девочки», содержало задачи: помочь приобрести новый опыт восприятия самих себя в роли мальчика и девочки, а также представителей другого пола; формировать представления мальчиков и девочек о своём «Я», а также представителей противоположного пола и позитивное отношение, как к себе, так и к противоположному полу; учить детей невербальным формам самовыражения.

Занятие тренинга проходило в заранее созданной пространственно-предметной социокультурной мини-среде: групповой портрет «Ласковые имена» был расположен в центре группы детского сада.

На занятии мальчики и девочки вставали в круг, каждый из них по очереди выходил в центр круга и называл себя ласкательными именами, а все остальные повторяли эти имена за ним(ей).

Основная часть занятия требовала дифференциации в рассуждениях с разным полом. Мальчики и девочки находились в разных помещениях, с девочками проводила ведущая женского пола, а с мальчиками ведущий мужского пола. Мальчики и девочки сначала характеризовали себя, а затем противоположный пол.

В ходе беседы, были выявлены следующие данные: 100% детей охарактеризовали себя только с положительной стороны: «умные, красивые, ловкие и т. д.». И здесь у 35% мальчиков обнаружилось затруднение с названием характеристики девочек. И только у 15% мальчиков не возникло затруднений с характеристикой девочек: «Добрые, милые, ласковые, похожи на цветы, такие же красивые, но бывают и колючими, когда ссорятся с нами».

У девочек, наоборот, не возникло проблем с характеристикой мальчиков: «Добрые, красивые, смелые, но не все мальчики, хорошие, а когда начинают кричать или драться с нами, то грубые, неприятные и нехорошие». Далее по алгоритму «Упражнение – Язык тела». В ходе проведённого упражнения было отмечено, что у 20% девочек и у 30% мальчиков, поза на краю стула, с высоко поднятой головой и прямой спиной, вызывала чувства гордости и уверенности в себе. Поза, откинувшись на спинку стула, с поднятой головой и закинутой ногой на ногу со скрещенными руками на груди у 50% мальчиков и 50% девочек, вызвала желание ничего не делать и ни с кем не разговаривать. Любимой позой у всех мальчиков являлась поза, когда руки в карманах, а голова опущена, девочки редко принимали такую позу. Дети испытывали большие трудности, они были сжаты и испытывали некий дискомфорт [9].

На этапе «Рефлексия» было выявлено, что 60% детей понравилось характеризовать мальчиков и девочек и 40% детей понравилось выполнять «Упражнение - Язык тела».

Так, на следующем занятии тренинга «Образец», ставились цель и задачи: выяснить, что является идеалами «женственности» для девочек и идеалами «мужественности» для мальчиков. Закрепить активный стиль общения; формировать коммуникативные навыки.

На занятии «Передача комплимента». Мальчики и девочки здоровались друг с другом, используя комплимент. Наблюдение за детьми показало, что 30% мальчиков и 10% девочек, испытывали затруднения в подборе комплиментов. У 60% детей отсутствовало разнообразие в подборе комплиментов.

Организацией социокультурной пространственно-развивающей мини-среды являлось изготовление вместе с детьми силуэтов тела мальчиков и девочек. Эта деятельность заинтересовала всех детей, особенно следует отметить, что те мальчики и девочки, которые характеризовались высоким уровнем проявления конфликтности были очень внимательны при изготовлении силуэтов.

В основной части тренинга. Ответы детей показали,

что для 25% мальчиков идеалом «мужественности» являлся герой фильма «Форсаж» – Vin Diesel. Характерны были ответы: «Больше всего в нём понравилось, что он сильный, крутой, всегда во всём первый». У 25% мальчиков идеалом «мужественности» выступал «Джин», который исполняет все желания.

Характерными были ответы: «Необычный, исполняет все желания». Для 50% мальчиков любимыми профессиями являлись, такие, как бизнесмен, таксист.

Характерны были ответы: «Потому что интересные, этим и нравятся». Для 50% девочек идеалом «женственности» являлись героини журнала «Винкс». Характерными ответами среди девочек были: «Красивые, умные и волшебницы». Самая распространённая профессия, которая понравилась большинству девочек – актриса.

Далее по алгоритму «Упражнение – Язык тела», мальчики и девочки, по очереди, выражали свои чувства с помощью пантомимики, а все остальные отгадывали. Следует отметить, что все дети охотно приняли участие в этом упражнении.

И в заключении 90% детей больше всего понравилось «Упражнение – Язык тела».

Следующее занятие тренинга «Что такое конфликт», содержало цель и задачи:

- выяснить, насколько детям знакомо понятие «конфликт», каким они себе его представляют (общее представление о конфликте);
- учить детей анализировать поступки, находить причину конфликта;
- дифференцировать противоположные эмоциональные переживания: дружелюбие и враждебность.

На этапе «Разминка». Все дети вспоминали, какие волшебные слова они знают, и с помощью них приветствовали друг друга.

Организация социокультурной пространственно-развивающей мини-среды: после разыгрывания ситуации мальчикам и девочкам предлагалось нарисовать рисунки по следующим темам: «Когда мне радостно»; «Когда мне обидно»; «Когда мне смешно»; «Когда мне грустно». Когда рисунки были готовы мы изготовили «Книжку – малышку».

Ход основной части занятия показал, что 50% мальчиков считают, конфликт – ссора между людьми, обычно конфликтовали из-за игрушек, которые дети приносят из дома, а с девочками конфликтовали по поводу распределения ролей в совместной игре. У 50% девочек сложилось иное представление о конфликте, конфликт – драка между мальчиками и девочками, обычно конфликтовали из-за того, кто с кем будет дружить. В ходе разыгрывания конфликтной ситуации мы отметили, что у мальчиков и девочек наблюдались такие качества, как артистичность. Все дети принимали активное участие в анализе конфликтной ситуации. Только 40% детей предлагали конструктивный выход из конфликтной ситуации [10;11].

Далее проводилось упражнение «Воздушный шар», мальчикам и девочкам нужно было представить то, что их разозлило, они напрягали мышцы и медленно выдыхали. Следует отметить, что все дети охотно приняли участие в этом упражнении, они внимательно прислушивались, друг к другу старались напрягать мышцы и выдыхать все вместе.

На этапе «Рефлексия» 70% детей проявили интерес к выражению своих чувств в рисунках на заданные темы. Все дети с большим желанием и интересом приняли участие в анализе конфликтной ситуации.

Очередное занятие тренинга «Ссора», включало цели и задачи: развивать умения анализировать конфликтные ситуации и их последствия. Показать схему анализа конфликтной ситуации на примере сюжета мультфильма; продемонстрировать эффективность анализа конфликтных ситуаций из мультфильмов в качестве способа саморегуляции в целях преодоления конфликтного пове-

дения.

На этапе «Разминка». Мальчики и девочки здоровались разными способами. 10% мальчикам и 45% девочкам отдавали предпочтение здороваться, дотронувшись до плеча. 40% мальчиков и 5% девочек здоровались, пожмая руку.

Организация социокультурной пространственно-развивающей мини-среды: детям предлагалось посетить фотосалон, состоящий из 6 фотографий, они должны были посмотреть на выражение лиц мальчиков и девочек и сказать, что могло с ними случиться. Больше всего заинтересовало одно фото, с изображением мальчика и девочки на мостике. Когда дети поняли, что они поссорились, начиналось обсуждение, из-за чего они могли поссориться.

Дети высказывали свои предположения, например, «Наверное, мальчик обидел чем-то девочку»; «Может мальчик ударил нечаянно девочку»; «Они наверно друзья, но видимо поссорились и мальчик просит прощения у девочки». Затем дети рассказывали, из-за чего они ссорятся со своими друзьями. Оказалось, что большинство ссор мальчиков и девочек происходит из-за игрушек или из-за ролей в игре. Мальчики и девочки говорили, что ссориться это неприятно, но обойтись без ссор им очень сложно.

Основная часть тренинга. Просмотр мультфильма «Зима в Простоквашино» (Реставрация), фрагмент конфликта между главными героями Шариком и Котом Матроскиным.

Последующее обсуждение показало, что 25% мальчиков и 25% девочек определили, что причиной конфликта (ссоры) послужило то, что Шарик потратил деньги не на валенки, а на кроссовки, 5% мальчиков и 10% девочек испытывали затруднения при ответе на вопросы. 30% мальчиков и 35% девочек определили, что главные герои помирились, когда стали выполнять общее дело, когда помогли другим героям мультфильма. 20% мальчиков и 20% девочек испытывали злость, когда с кем-нибудь конфликтовали (ссорились). 30% мальчиков и 30% девочек испытывали чувство обиды, когда с кем-нибудь вступали в конфликт. 25% мальчиков и 25% девочек решили бы конфликт так же как его решили главные герои мультфильма.

В ходе «Упражнения» дети разбивались на пары мальчик – девочка, один ребёнок произносил «ДА», а другой ребёнок «НЕТ». 50% мальчиков, и 50% девочек при употреблении слова «ДА» испытывали настойчивость, уверенность в себе, а вот при употреблении слова «НЕТ» испытывали затруднение.

На заключительном этапе «Рефлексия». Оказалось, что всем детям понравилось анализировать поступки героев мультфильма, а также интересно было посетить фотосалон.

Следующее занятие тренинга «Решение» ставилась цель и задачи: закреплять умения анализировать конфликтные ситуации и правильно их решать. Учить детей владеть навыками общения и социального взаимодействия; учить понимать невербальные формы выражения конфликтного состояния.

Начало занятия. Дети с большим желанием приветствовали друг друга, протягивали руку, называли своё имя.

Занятие тренинга проходило в заранее созданной пространственно-предметной социокультурной мини-среде: была представлена выставка рисунков детей на тему: «Что я чувствую, когда злюсь».

Основная часть включала разыгрывание ситуации, в которой приняли участие «Филия» и «Каркуша». Дети разыгрывали ссору между этими персонажами с проявлениями обиды и злости. «Каркуша» толкнула «Филю», он упал, затем у них завязалась драка и уже не в первый раз.

«Каркуша» не принимала «Филю» в игру, но тот лез постоянно.

Конфликты не прекращались, ссоры, споры, драки. В этот раз их разняли мальчики из группы и Филия ушёл играть в одиночку. 50% мальчиков и 20% девочек были не согласны с поступком «Каркуши», она поступила нехорошо по отношению к «Филе», она должна попросить прощения у «Фили». 40% девочек и 50% мальчиков предложили «Каркуше» и «Филе» играть в разных песочницах.

После игры дети обсуждали свои ощущения. Оказалось, что детям сложно простить другого человека.

Далее по алгоритму упражнение «Драка» мальчики и девочки представили, что они поссорились с другом или подругой и вот-вот начнётся драка, затем необходимо было вздохнуть, крепко-накрепко сжать челюсти, пальцы рук зафиксировать в кулаках, до боли вдавить пальцы в ладони.

Загаить дыхание на несколько секунд. Задуматься: а может, не стоит драться? Выдохнуть и расслабиться. 25% мальчиков и 20% девочек испытывали затруднения в выполнении упражнения, сложно было расслабиться. 25% мальчиков и 30% девочек выполнили данное упражнение без затруднений.

В ходе проведённого нами тренинга эффективного общения мальчики и девочки получили новые впечатления, приобрели социальный опыт и стали общаться друг с другом не так, как в ходе обычной жизни.

Наблюдались положительные изменения в поведении мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста в плане снижения конфликтности:

- наблюдалась позитивная динамика в развитии умения детей преодолевать конфликтные ситуации на конструктивной основе;

- у мальчиков и девочек, имеющих высокий уровень конфликтности поведения стали проявляться навыки конструктивного поведения, т.е. во взаимоотношениях мальчиков и девочек стали применяться конструктивные способы преодоления конфликтных ситуаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анжарова А.И. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 2005. № 10. С. 25-30.
2. Болтунова Г.М., Белова Т.В. Подготовка студентов-бакалавров к разрешению конфликтов как одно из условий успешной адаптации к будущей педагогической деятельности // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. 2014. № 11.6(59) (Социально-гуманитарные науки).
3. Волков Б.С. Психология общения детей в детском возрасте. М.: Педагогическое общество России. 2013. 355 с.
4. Ворожейкин И.Е. Конфликтология. М: Инфа. 2011. 244 с
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб: Питер. 2014. 254 с.
6. Зедгенидзе В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников. М: Айрис-Пресс. 2016. 104 с.
7. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. СПб: Речь. 2001.143 с.
8. Калишенко К. К проблеме формирования коллективных межличностных отношений // Дошкольное воспитание. 2004. № 7. С. 13–15.
9. Киришбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. Л., 1986. 253с.
10. Коломинский Я.Л. О взаимоотношениях в группе детей // Дошкольное воспитание. 1986. № 1. С. 23–25.
11. Леонов Н.И. Основы конфликтологии. Ижевск: УдГУ. 2010. 355 с.
12. Репина Т.А. Группа детского сада и процесс социализации мальчиков и девочек // Дошкольное воспитание.

тание. 1984. № 4. С. 16–20.

13. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения: практическое пособие. Генезис. 2003. 114 с. 52.

Статья поступила в редакцию 21.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА

© 2018

Беляшов Владимир Андреевич, аспирант кафедры социологии и психологии

Егорова Татьяна Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент,

профессор кафедры социологии и психологии

Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,

филиал - Нижегородский институт управления

(603950, Россия, Нижний Новгород, просп. Гагарина, д. 46, e-mail:tegorova@list.ru)

Аннотация. В статье поднимается проблема повышения аутопсихологической компетентности будущего специалиста, определяется цель исследования, раскрывается роль и значение данного феномена в процессе развития личности и формирования его профессионального мастерства. Приводится исторический контекст исследования аутопсихологической компетентности специалиста, раскрываются подходы к исследованию данного феномена, анализируются их возможности, вскрываются противоречия между имеющимися знаниями в области определения данного феномена и возможностями их применения к современным условиям образовательной практики, поднимается проблема создания инвариантной модели аутопсихологической компетентности. В процессе исследования дается оценка системного подхода. Аутопсихологическая компетентность рассматривается как системное образование, обращается внимание на необходимость рассматривать данный феномен в контексте других видов компетентности психологической культуры, что позволяет актуализировать в структуре аутопсихологической компетентности ценностно-смысловой компонент. В результате исследования дается авторское определение аутопсихологической компетентности, ее структура, которая имеет четыре компонента (когнитивный компонент; эмоционально-оценочный, процессуально-деятельностный (технологический) и ценностно-смысловой как системообразующий компонент), определяются содержательные характеристики данного феномена. В контексте исследования выделяются закономерности развития аутопсихологической компетентности, выявленные в психологической науке, раскрываются такие характеристики аутопсихологической компетентности, которые следует учитывать в процессе её психологического сопровождения.

Ключевые слова: аутопсихологическая компетентность, аутопсихологические способности, психологическая культура, гносеологический, онтологический, системный подход, субъект деятельности, личностное, профессиональное развитие, психологическое сопровождение.

AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SPECIALIST

© 2018

Belyashov Vladimir Andreevich, post-graduate student, Department of sociology and psychology

Egorova Tatyana Evgenievna, doctor of psychological Sciences, associate Professor,

Professor of sociology and psychology

Russian Academy of national economy and state service under the RF President,

branch - Nizhny Novgorod Institute of management

(603950, Russia, Nizhny Novgorod, prospect Gagarina, d. 46, e-mail:niu@niu.ranepa.ru)

Abstract. The article raises the problem of improving the autopsychological competence of the future specialist, defines the purpose of the study, reveals the role and significance of this phenomenon in the process of personality development and formation of his professional skills. The article presents the historical context of the study of autopsychological competence of a specialist, reveals the approaches to the study of this phenomenon, analyzes their capabilities, reveals the contradictions between the existing knowledge in the field of definition of this phenomenon and the possibilities of their application to modern conditions of educational practice, raises the problem of creating an invariant model of autopsychological competence. In the course of the research, an assessment of the system approach is given. Autopsychological competence is considered as a systemic education, attention is drawn to the need to consider this phenomenon in the context of other types of competence of psychological culture, which allows to update the structure of autopsychological competence value-semantic component. As a result of the study, the author's definition of autopsychological competence, its structure, which has four components (cognitive component), is given; emotional-evaluative, procedural-activity (technological) and value-semantic as a system-forming component), determine the content of the characteristics of this phenomenon. In the context of the study, the regularities of development of autopsychological competence identified in psychological science are identified, such characteristics of autopsychological competence are revealed, which should be taken into account in the process of its psychological accompaniment.

Keywords: autopsychological competence, autopsychological abilities, psychological culture, gnoseological, ontological, systemic approach, subject of activity, personal, professional development, psychological support.

Активизация личностного потенциала специалистов современного общества является одной из приоритетных задач современного образования. Вырастить специалистов, готовых к профессиональному росту, мобильных к изменениям профессиональной среды сложно себе представить без готовности личности к саморазвитию. Этот факт побуждает обратить внимание исследователей в области психологической и психолого-педагогической науки к такому личностному образованию, как «аутопсихологическая компетентность». Повышение аутопсихологической компетентности личности на разных ступенях её профессионального становления сегодня становится реальной необходимостью, которая может получать свою реализацию в профессиональном образовательном учреждении, что требует научного подхода к исследованию как самого феномена, так и ус-

ловий его развития, что и определило цель настоящего исследования.

Термин «аутопсихологическая компетентность» (АК) был введен в научный оборот сравнительно недавно. Первые обращения к аутопсихологической компетентности специалиста, как к предмету специального исследования, мы находим в работах Г.И. Метельского. Дальнейшее теоретическое обоснование феномен АК получает в работах Н.В. Кузьминой, которая рассматривает его как один из структурных элементов профессионального самосознания педагога [1]. К середине 90-х годов прошлого столетия описательную логику к определению данного феномена сменяет экспериментальная. Исследования выполненные в области акмеологического подхода к определению понятия и сущностных характеристик АК к концу прошлого столетия значительно

расширили представление о данном феномене. Особое значение придавалось исследованию АК в контексте профессионального развития специалистов управленческой деятельности [2,3,4,5]. Узкопрофессиональная направленность исследований данного феномена вносила некоторые ограничения в определение его содержательных характеристик, и как следствие, затрудняла процесс актуализации и трансляции результатов исследования в широкую практику подготовки специалистов разного уровня и разного профиля. Вставала проблема представления инвариантной модели АК.

Феноменологический подход позволял рассматривать АК, как особо организованное психологическое образование, расширяющее человеку возможности самозмениться не только соответственно требованиям конкретной профессиональной деятельности, но и требованиям многогранности его социальной жизни. В её структуре выделялись такие компоненты, как самоотношение, самопонижение, самореализация и др. проявления «само». В их числе были и сложные личностные образования: самосознание, аутопсихологические способности, рефлексивные способности, способности к саморегуляции, «особого рода чувствительность» (термин Кузьминой Н.В.), воля и направленность личности и другие. В качестве теоретико-методологического основания постановки проблемы определения содержательных характеристик АК человека чаще всего использовалась психологическая трактовка личности и субъекта (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, К.К. Платонов и др.). В структуре личности АК находила свое отражение в подструктурах «знание», «опыт», «направленность» личности, а с позиции субъектного подхода могла отражать активную позицию человека по отношению к себе, «направленность на саморазвитие, на выстраивание себя как полноценной личности, способной нести гражданский долг по отношению к себе, другим людям, продуктам их труда, к природе ...» [1, с.4].

Степнова Л.А. представляет АК в структуре личности профессионала выделяет такие компоненты, как аутопсихологические способности, субъектную позицию, «включенность в развитие профессионально важных качеств», рефлексивную деятельность, самопонимание и самоопределение. Опираясь на имеющиеся в науке данные, в качестве существенных характеристик АК, автор выделяет «многозначность, многоуровневость, многоплановость (полифункциональность), адаптивность, интегративность, духовность, динамичность» [5]. Данные характеристики имеют большое значение при моделировании АК в контексте определенного вида деятельности и определения условий развития АК в разных сферах жизнедеятельности человека.

Известно, что качество взаимодействия человека с отдельными сферами окружающей среды принято определять посредством такого показателя, как компетенция. Компетенцию, как принято её определять, составляют такие её компоненты, как знание (когнитивный компонент), умения и навыки (предметно-деятельностный компонент), отношение к осуществляемой деятельности (этический компонент). Если признать, что развитие АК происходит как развитие аутопсихологических компетенций, то становится логичным утверждение, что этот процесс должен происходить в контексте развития аутопсихологических способностей [3, 4]. Данные способности предполагают саморазвитие и самокоррекцию внутриличностных способностей, поиск самосовершенствования и самореализации в профессиональной деятельности [2]. По существу, это те способности, которые позволяют личности осознавать свои индивидуальные качества и порождают понимание того, как человек действует и как надо действовать в различных жизненных ситуациях, в том числе, и в ситуациях, связанных с его профессиональной деятельностью [3]. В свою очередь аутопсихологическая компетенция в единстве с аутоп-

сихологическими способностями и создает те оптимальные условия, при которых происходит успешная саморегуляция важных профессиональных действий и поведенческих актов. Такое единство способностей и компетенции рядом ученых признается как «акмеологический резерв» [3, 4]. Как мы видим, в данном контексте термин «аутопсихологическая компетенция», не подменяет термина «аутопсихологическая компетентность». Первые (аутокомпетенции) проявляется и наполняет второе (АК). Первый больше апеллирует к субъектности (знаю, могу и совершаю конкретное действие), а второе к личности, его сложноорганизованному единству многих качеств и психических функций.

Аутопсихологическая компетентность рядом авторов рассматривается как интегративная личностная характеристика, представляющая собой сложные взаимосвязи структурных образований личности профессионала, что и обеспечивает им высокий уровень личностно-профессиональной самореализации [3]. Она состоит в умении личности выделить веер индивидуальных способностей, соотносить его с основными социальными или профессиональными требованиями и с необходимыми для их выполнения способностями. Здесь мы видим некий процесс, представляющий собой ряд последовательных операций (процессов), начинающихся с оценки наличного уровня данных способностей, выявления возможностей компенсации недостающих способностей, по-другому, нахождения резерва в дальнейшем развитии своих наличных способностей, и заканчивающийся овладением технологией развития необходимых способностей, что, как правило, становится возможным при наличии среды, соответствующей наличным способностям [3]. В свою очередь, аутопсихологические способности в структуре АК по мнению ряда авторов «позволяют интериоризировать полученные субъектом психологические знания и интегрировать их в «Я-концепцию»» (А.С. Гусева, В.В. Лешин и др.) [4]. В данной позиции авторы раскрывают очень важные аспекты развития АК, в структуре личности, а именно, некую последовательность (этапность), в развитии такого структурного компонента, как аутопсихологические способности. Однако, обращение к понятию способности в процессе определения и операционализации понятия АК, является сложной задачей по той простой причине, что эти способности сами по себе, как психологический феномен, еще слабо обоснованы в психологической науке. Поэтому в качестве аутопсихологических способностей мы в своей исследовании рассматриваем закрепленные в особенностях самосознания личности способы воздействия на себя и осознанной регуляции. Кроме того, если ориентироваться на двухкомпонентную модель АК, то легко потерять духовную сущность данного феномена, которая подчеркивалась в ранних исследованиях Т.Е. Егоровой и Л.А. Степновой и ряда других авторов.

Аутопсихологическая компетентность является сложноорганизованным проявлением личности.

Достаточно обратиться к связи данного феномена с психологической культурой человека [6]. По мнению ряда исследователей психологической культуры человека, АК является важным её компонентом, а её включенность в структуру психологической культуры в качестве её компонента позволяет уже говорить об «аутопсихологической культуре» профессионала. Но в таком случае, её уже нельзя рассматривать только как определенную систему психологических знаний, как владение технологиями и способами организации процесса своего самопознания, самодиагностики и развития в целях своего профессионального и личностного резерва. Человек должен еще понимать смысл и ценность для других, для организации, для общества и для самого себя тех качеств, тех способов действий, которые он намерен развивать в себе в качестве своего внутреннего резерва, позволяющего ему адекватно действовать и развиваться в непростых условиях современной жизни. В таком слу-

чае, АК представляется нам как четы.

В качестве содержательных характеристик АК мы усматриваем представленность в особенностях самосознания индивида такого психологического опыта, знаний и умений (владение способами деятельности), которые бы могли ориентировать его саморазвитие на разных уровнях его жизнедеятельности: 1) на психофизиологическом уровне, выводящем его на проблемы поддержания своего физического и психического здоровья, физического саморазвития; 2) на интеллектуальном (психическом) уровне – на проблемы развития интеллектуальной сферы личности, его познавательных процессов; 3) на эмоциональном уровне – на проблемы управления своими эмоциональными и психическими состояниями; 4) на личностном уровне (уровне «Я-концепции» как отношение человека к себе и к окружающему миру) и личностно-коммуникативном уровне – на проблемы личностного, профессионального саморазвития, проблемы межличностных и внутриличностных отношений; 5) на духовном уровне – проблемы мировоззренческого уровня, системы ценностей, смыслов. Именно этот внутренний диссонанс, вызванный проблемами, противоречиями между желаемым образом себя и наличным, управляемый системой ценностей, смысловых ориентаций и придает аутопсихологической компетентности, как личностному образованию, социально значимый смысл.

Именно поэтому, чтобы избежать негативных явлений при стимулировании развития АК, есть прямая необходимость определять развитие АК в контексте развития психологической культуры человека как компонента его общей культуры [6]. В ней АК обретает особый свой ракурс, акцентирует духовно-нравственную составляющую, обращенность к вершине своей личностной и профессиональной зрелости. Тогда утверждающее её начало будет исходить из гуманистической направленности, ориентации на общечеловеческие духовные и нравственные ценности и смыслы, на «благоговейное отношение к жизни», на способность быть сопричастным с другими, природой, Вселенной. Это подчеркивает важность выделения в её структуре ценностно-смыслового компонента.

Системный подход позволяет обратиться к АК как сложному системному образованию, подчиненному системным отношениям с другими, подобными ему по сложности и характеру проявлений системами. Выявлено, что аутопсихологическая компетентность является базальным образованием других видов компетентности, которые могут быть представлены в конкретной профессиональной компетентности, что позволяет определить её как системообразующую компетентность.

К примеру, теоретически обосновано, что АК в контексте профессиональной компетентности связана с такими её видами, как социальной компетентностью (знание людей, эффективных способов взаимодействия с ними и применение их), психологической компетентностью (знание закономерностей поведения, взаимодействия и взаимоотношений людей в малых и больших группах и применение их), коммуникативной (знания о различных стратегиях, методах эффективного общения и применение их) [6]. Таким образом, формирование АК в контексте профессиональной компетентности и возможных составляющих её видов компетентностей нам видится ориентированной на соответствие психологической культуры человека, а значит включенной в нее как определенный этап её становления.

В рамках своего исследования мы даем определяем АК, как сложноорганизованное системное образование, представленное высокой степенью развития самосознания и саморегуляции человека, сформированных в процессе его развития и саморазвития во всех сферах его жизнедеятельности и на разных уровнях его психической жизни: психофизиологическом, психическом, эмоциональном, социальном и духовном.

Способность становиться и быть субъектом познания

и саморазвития является неотъемлемой характеристикой АК. В целом, в структуре АК можно выделить такие основные компоненты как когнитивный компонент, определяющий уровень знаний о себе, своей психической и психологической природе; эмоционально-оценочный, определяющий уровень принятия человеком себя, отношение к себе; процессуально-деятельностный (технологический) или компонент волевой регуляции, обязанный развитию системы эффективных способов воздействия на себя, регуляции своих поведенческих актов, эмоциональных состояний, познавательных процессов, что может определять поведение и деятельность человека по отношению к себе и окружающему миру; ценностно-смысловой компонент, выраженный системы ценностей ориентиров человека. Последний организует и связывает все другие компоненты в единое целое, придает структуре АК целостный системный характер. Именно этот компонент, как системообразующий компонент, должен в первую очередь учитываться при определении путей, будь-то формирование, развитие или становление АК, а так же при определении показателей и критериев её оценки.

Психологическое сопровождение развития АК может выстраиваться на следующих положениях:

1) аутопсихологическая компетентность является системным образованием и в системе других видов компетентностей профессиональной, коммуникативной, социальной, психологической и др.); она является базальным образованием (возможно метакомпетентностью), что позволяет ей не только оказывать влияние на процесс развития других видов компетентностей человека, но и через их развитие актуализировать свое развитие;

2) формирование АК происходит в результате развития и аккумуляции специфических способов воздействия человека на самого себя и взаимодействия с окружающим миром, которые при условии их закрепления становятся новым достижением личности, её новообразованием, новым качеством, которые возможно определять как аутопсихологические способности;

3) развитие АК происходит в процессе развития той деятельности, в которую человек включается (учебной, профессиональной, коммуникативной, интеллектуальной, художественной и др.) при условии осознания её как возможности собственного развития, осознания её как деятельности, в которой он может научиться управлять своей активностью в избранном им процессе самопреобразования;

4) самопреобразующая деятельность подчиняется особому алгоритму развития, в котором ключевым моментом является желание человека изменить себя, отношение человека к себе, другим, окружающему миру как ценности, определяющей направленность личности, его внутреннюю статусность;

5) формирование АК должно идти в контексте повышения психологической культуры человека и рассматриваться как определенная ступень её развития, только тогда она будет носить гуманистический и экологический смысл; можно научиться многим методам воздействия на себя, но в результате получить развитие со знаком минус. Человек формирующий в себе себя свою АК должен всегда понимать ценность и смысл этого процесса приложения своих усилий;

6) целенаправленный процесс формирования АК как сложного образования, включающего в себя не только системы разного качества и порядка (знания, поведенческих действия, компетенции), представляется нам процессом «поэтапного порождения нового качества» [7] (нового способа деятельности, новой поведенческой реакции, нового личностного качества), это значит, что его отдельные элементы, согласно онтологической логики проходят определенные этапы своего развития.

Последнее положение позволяет наметить пути дальнейшего исследования процесса развития АК, которое нам видится более эффективным при применении онто-

логической логики.

Заключение. Итак, АК является важнейшим фактором психического развития личности и отвечает за её саморазвитие. Выделенная нами структура АК позволяет рассматривать данный феномен в качестве особо организованного сложного системного личностного образования, способного нести ряд функций - условия личностного и профессионального развития и саморазвития, средства саморазвития и повышения общей и психологической культуры личности. Развитие АК, происходит в контексте значимой для человека деятельности и, соответственно системы отношений, определяющейся в континууме «человек-среда», где человек выступает в качестве объекта познания и субъекта своей активности в процессах самоопределения и решения внутренних проблем, касающихся отношения человека к своему физическому и психическому здоровью, своему интеллектуальному развитию, эмоциональному развитию, своему профессиональному и личностному росту. Особое значение в данной системе отношений является самоопределение человека в системе духовно-нравственных ценностей, определение своей мировоззренческой позиции, своей системы ценностей, не входящей в противоречие с общечеловеческими культурными ценностями и здравым смыслом жизни и деятельности в обществе. Раскрытие генезиса АК, нам видится в онтологической логике, которая сегодня достаточно наглядно представлена в экологической психологии и реализована в экопсихологическом подходе, разрабатываемом коллективом лаборатории экопсихологии развития под руководством В.И.Панова, раскрывающего поэтапное становление психических функций человека в процессе его взаимодействия в системе «человек-среда».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Егорова Т.Е. Аутопсихологическая компетентность личности. Н.Новгород: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 1997.
2. Деркач А.А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. М.: Луч, 1993.
3. Деркач А.А., Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. М.: Изд-во РАГС, 2003.
4. Гусева А.С., Лешин В.В. Развитие аутопсихологических способностей личности. Методы и технологии. Уч. метод. пособие М.: Издательство РАГС, 2000.
5. Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: автореф. дис.док.психол.наук.М., 2003
6. Егорова Т.Е. Психологическая культура: теоретический анализ и практика становления: Монография. Н.Новгород: Издательство Волго-Вятской академии государственной службы. 2006.
7. Панов, В.И. Экпсихология: Парадигмальный поиск. М: Санкт-Петербург .: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.

Статья поступила в редакцию 02.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

ФЕНОМЕН ЗАВИСТИ С ПОЗИЦИЙ ХРИСТИАНСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

© 2018

Бескова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики
Саратовская государственная юридическая академия
(410056, Россия, Саратов, ул. Вольская, д. 1, e-mail: tatbeskova@yandex.ru)

Аннотация. В статье обосновывается значимость рассмотрения феномена зависти с позиций религиозного мировоззрения, поскольку в формировании целостной картины мира, должны участвовать все реалии культурного пространства, включая как науку, так и религию. Именно такое многогранное рассмотрение поможет более полно понять социально-психологическую сущность зависти, проникающую во все сферы человеческого бытия. Автор показывает, что в рамках христианского религиозного мировоззрения зависть рассматривается как грех, порок и страсть, которые неразрывно связаны друг с другом. В работе анализируются взгляды на зависть богословов разного времени (начиная с III века и заканчивая современностью), описываются библейские истории, в которых зависть является главным фигурантом первых преступлений против человека и Бога. Особый акцент в статье делается на то, что зависть добавлена в список смертных грехов не сразу, а только в VI веке. Вплоть до настоящего времени одна из десяти заповедей христианской религии в своей краткой интерпретации звучит как «не завидуй». Большое внимание в работе уделяется христианской традиции преодоления грехов, включающей в себя несколько этапов (осознание, раскаяние, покаяние и искупление). Отмечается, что видение христианства на путь избавления от греха с точки зрения психологии можно рассматривать как процесс последовательного присоединения к когнитивным и рефлексивным компонентам, эмоциональных, мотивационных и поведенческих образований. Автор убежден, что христианские способы, помогающие человеку преодолевать его «нравственные промахи», с точки зрения психологии можно расценивать как эффективные механизмы регуляции зависти.

Ключевые слова: зависть, мировоззрение, наука, культура, религия, христианство, грех, порок, страсть, заповеди, богословы, преодоление, осознание, раскаяние, покаяние, искупление, регуляция зависти.

THE PHENOMENON OF ENVY FROM THE CHRISTIAN POINT OF WORLDVIEW

© 2018

Beskova Tatiana Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, professor of the department of the legal psychology, forensic examination and pedagogy
Saratov State Law Academy

(410056, Russia, Saratov, Volskaya street, 1, e-mail: tatbeskova@yandex.ru)

Abstract. The article substantiates the importance of considering the phenomenon of envy from the position of a religious worldview, since all the realities of the cultural space, including both science and religion, should participate in the formation of the holistic picture of the world. It is this multi-faceted consideration that will help to better understand the social and psychological essence of envy that penetrates into all spheres of human existence. The author points out that in the Christian religious worldview envy is shown as a sin, vice and passion, which are inextricably connected with each other. The paper analyzes views on the envy of theologians of different ages (beginning from the 3rd century and ending with the present); biblical stories, in which envy is the main participant involved in the first crimes against man and God, are described. Particular emphasis is placed on the fact that envy has been added to the list of deadly sins not immediately, but only in the VI century. Until now, one of the ten Commandments of the Christian religion in its brief interpretation sounds like “do not envy.” Great attention is paid to the Christian tradition of overcoming sins, which includes several stages (perception, compunction, repentance and redemption). It is noted that the vision of Christianity on the path of getting rid of sin from the point of view of psychology can be seen as a process of successive adherence to cognitive and reflexive components, emotional, motivational and behavioral formations. The author is convinced that the Christian ways that help a person overcome his «moral blunders», from the point of view of psychology, can be regarded as effective mechanisms for regulating envy.

Keywords: envy, worldview, science, culture, religion, Christianity, sin, vice, passion, commandments, theologians, overcoming, awareness, repentance, redemption, regulation of envy

Являясь междисциплинарным феноменом, зависть привлекает внимание представителей разных отраслей научного социогуманитарного знания. Такое пристальное внимание к зависти обусловлено тем, что она представляет собой неотъемлемый атрибут социального бытия человека, оказывающей непосредственное влияние как на самого завидующего, так и на объект его зависти. В современной науке, начиная со времен античности и до настоящего времени, ведутся непрекращающиеся научные споры по отношению ее позитивного воздействия на развитие человека. Главный вопрос подобных дискуссий заключается в том, что если одни исследователи говорят об амбивалентном характере зависти, подразумевая то, что она может как разрушать, так и созидать, то другие – категорически опровергают ее позитивное влияние на человека. Причем эти разногласия обнаруживаются не только между представителями разных направлений социогуманитарной науки (например, психологами и этиками), но и в научном пространстве одной науки (ни в философии, ни в психологии не существует единого мнения по этому поводу). Кроме этих нерешенных проблем в изучении зависти имеется и много других, связанных с ее структурой, свойствами, детерминантами, последствиями (эффектами) и механизмами

ее регуляции. Комплексное исследование феномена зависти предполагает его многогранное освещение с ракурсов различных наук о человеке. На наш взгляд, ни одна из наук не может в одиночку справиться с познанием многих явлений, с которыми человек сталкивается в своей повседневной жизни. В этом и состоит важность и актуальность междисциплинарных исследований, которые позволяют не путем простого суммирования, а посредством интеграции знаний, создать целостную картину того или иного феномена социальной жизни человека. В настоящее время уже существует ряд обобщающих работ, в которых аккумулируются взгляды на сущность и характеристики зависти с позиций философии (Т.В. Бескова [1]; Н.В. Меньшикова, В.М. Фигуровская [2]; А.Ю. Согомонов [3]) и психологии (Л.С. Архангельская [4]; Т.В. Бескова [5]; А.В. Пилишина [6]). Однако подобных работ, в которых было бы целостно представлено видение зависти в пространстве христианского мировоззрения, в настоящее время практически нет.

Несмотря на существующее противопоставление научного и религиозного знания, построенных «на различных гносеологических и эпистемологических основаниях» [7], комплексное исследование феномена зависти

без обращения к религиозным воззрениям не будет являться полным. О.Р. Раджабов и М.К. Гусейханов отмечают, что научное и религиозное мировоззрение представляет собой «специфическую совокупность взглядов на окружающий мир, на место человека в этом мире, содержат разные формы понимания и оценки окружающей действительности» [8, с. 199], а современные попытки приблизить «научное знание и религиозную веру не выдерживают испытания» [8, с. 206]. Но все же, авторы исходя из предположения, что «наука и религия будут развиваться во взаимодействии, во влиянии друг на друга и усиливающейся борьбе друг с другом», видят необходимость заняться сложным поиском единого и общего, чему может способствовать целостная картина мира («В целостной картине мира должны соединиться данные всех отраслей культуры, <...> которые характеризуют целостное мировоззрение» [8, с. 206]).

Г.М. Андреева, обращаясь к соотношению понятий «культура» и «наука», отмечает, что достаточно часто «предполагается, что культура включает в себя все что угодно (прежде всего, художественную культуру, часто – религию), но не науку» [9]. Особый акцент она делает на том, что в отличие от такого словоупотребления Д.С. Лихачев определял культуру как «огромное целостное явление», когда «в понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства» [10, с. 349]. А поскольку «реалии, изучаемые в социальной психологии, есть реалии культурного пространства» [9], нами полагается, что рассмотрение феномена зависти в пространстве религиозной мысли, может помочь в познании ее социально-психологической сущности.

В рамках христианского религиозного мировоззрения зависть рассматривается как грех, порок, страсть. «Грех – это специфическое понятие религиозной этики, в которой нравственно отрицательные поступки оцениваются, прежде всего, в качестве вины перед Богом, предстают как нарушение божественных заповедей» [11, с. 120]. В переводе с греческого языка «грех» дословно означает промах, непопадание в цель, минование цели. В русском языке понятию «грех» изначально соответствовало понятие «ошибка» («погрешность», «огрех»). А.В. Котенева, проведя изучение текстов святых отцов, отмечает, что «нравственное богословие понимает грех как всякое отступление от заповедей Божьих и нарушение закона Божия делом, словом, помышлением. <...> В христианской антропологии грех рассматривается как первопричина телесных, душевных и духовных недугов, страданий и смерти, а также как деструктивный фактор, нарушающий изначальную духовно-душевно-телесную целостность человека» [12, с. 28]. Наиболее рациональную интерпретацию греха дает С.Л. Франк, говоря о том, что неверующий человек вполне может заменить понятие «грех» понятием «моральное зло» – «в существе дела это ничего не меняет» [13, с. 351-352]. Анализируя эту позицию И.В. Шабалин полагает, что грех можно рассматривать как нижнюю границу человеческого бытия [14, с. 29]. В психологическом плане, по мнению А.А. Гостева, «грех есть нарушение человеком иерархии составляющих его структур – на высшее место выходит «плотское» начало, «нижнее я». Но именно с «перевернутым человеком» чаще имеет дело современная психология» [15, с. 143].

Понятие «грех» неразрывно связано с понятием порока, что находит свое отражение в народной мудрости («Там, где грехи, там и пороки», «Грех в миру, а порок в тебе»). Общее определение порока представлено в толковых словарях русского языка: порок – предосудительный недостаток, позорящее свойство; развратное поведение [16, с. 458]. В христианстве грань между грехом и пороком определяется весьма условно: данные понятия используются либо как взаимозаменяемые, либо порозному понимается их родовая сущность. Так в этике

католицизма Фома Аквинский определяет порок как устойчивую склонность к поступкам нравственно негативным и как источник грехов: «грех – вещь худшая, чем порок, так как наказывается злой поступок, а не злое расположение; порок же существует между возможностью и действительностью» [17, с. 123]. Православный богослов М. Олесницкий, напротив, считает, что источником порока является повторяющийся грех («Вследствие повторения греха человек приобретает навык к прегрешению, грех становится привычкой, и в то же время в человеке укрепляется сила страсти. Соединение привычки со страстью порождают порок» [18]). *Страсть* же в христианском понимании трактуется как греховный навык, греховное влечение, устойчивое стремление человека к какому либо поступку-греху [12, с. 28].

А.П. Скрипник пишет: «Христианство наряду с другими мировыми религиями утвердило антиномичный образ человека, соединяющий в себе наследственную греховность и богоподобие, способность к бескорыстной любви и неистребимую черную зависть, плотскую немощность и духовную стойкость святости, сердечную хрупкость и несокрушимость бессмертной души» [19, с. 252].

Описание зависти как греховного проявления человека, а также его негативного воздействия на жизнь людей можно найти в древнейших богословных источниках. Так в III в. священномученик Киприан Карфагенский в книге «О зависти и ревности» пишет: «И какой это червь для души, какой яд для помыслов, какая ржавчина для сердца – ревновать доблесть или счастье другого, то есть ненавидеть в нем или собственные его заслуги, или благодеяния Божии, обращать в свое зло благо других, мучиться благополучием знатных людей, славу других делать для себя казнью и к сердцу своему приставлять как бы неких палачей, к помыслам и чувствам своим приближать мучителей, которые терзали бы их внутренними мучениями. Не радостна для таковых пища, и питье не может быть приятным, они постоянно вздыхают, стонут, скорбят. И как ревность никогда не оставляет завидующего, то сердце, днем и ночью обладаемое ею, терзается непрерывно. И чем более обстоятельства благоприятствуют тому, на кого обращена зависть, тем более завидующий возгорается пламенем зависти. Отсюда – угрюмый вид, суровый взгляд, бледное лицо, дрожащие губы, скрежет зубов, свирепые слова, неистовые ругательства, руки, готовые на убийства и, хотя свободные на время от меча, но вооруженные бешеной завистью, бешеной ненавистью» [20].

Святой Василий Великий (IV в.), посвятивший проблеме зависти одну из своих известных бесед, раскрывает ее разрушающую силу для личности самого завистника: «Она (зависть – *примечание автора*) менее вредит посторонним, но первое и ближайшее зло для того, кто имеет ее. Как ржавчина изъедает железо, так зависть – душу, в которой живет она. <...> И тяжело в этой болезни то, что завистливый не может сказать об ней. Хотя потупляет он глаза, ходит унылый, смущенный, печальный и погибает от недуга; однако же, когда спросят о страдании, стыдится сделать гласным свое несчастье. <...> он ждет одного утешения в бедствии – видеть падение кого-либо из возбуждающих его зависть» [21].

Святитель Иоанн Златоуст (IV в.), говоря о зависти, сравнивает ее с адским, гибельным кораблем и восклицает: «О, корабль – носитель бесчисленных зол! Там живет вражда, ссора, обман, сварливость, ругань, злоловие, хула и все, что только мы ни назовем и чего ни опустим злого, – все это носит адский корабль зависти» [22]. Описание пагубного влияния зависти на людей содержится в трудах преподобных аввы Исая, Иоанна Кассиана Римлянина и многих других богословов того времени (III – IV вв.).

Однако целостные системы греховных проявлений человека, которые начали появляться с IV в., *изначально не включали в себя зависть*. И.В. Шабалин [14], обраща-

яся к изучению видов грехов, приводит их первые богословные классификации. У Еваргия Понтийского данная классификация представлена чревоугодием, блудом (прелюбодеянием), сребролюбием (алчностью), печалью, гневом, унынием, тщеславием, гордостью; Иоанна Кассиана – гордыней, тщеславием, унынием, печалью, гневом, сребролюбием, блудом, чревоугодием; Иона Лествичника – памятозлобием, ложью, унынием, леностью, чревоугодием, сребролюбием, тщеславием, гордостью. Зависть была добавлена в список смертных грехов в конце VI столетия Папой Римским Григорием I, которая была названа «порчей души». Упорядоченный им список грехов выглядел следующим образом: гордыня, зависть, гнев, уныние, сребролюбие, чревоугодие и похоть. Христианский теолог Фома Аквинский возражал против такого порядка грехов и предлагал свой: гордыня, сребролюбие, чревоугодие, сладострастие, зависть, гнев, медлительность (позже преобразованная в леность). Учение о смертных грехах, сформированное еще до разделения Православной и Католической Церквей, в настоящее время имеет некоторые различия в православии и католицизме, проявляющиеся в первую очередь в перечне и порядке грехов. Не вдаваясь в анализ их расхождений, отметим, что зависть входит в список смертных грехов в каждом из направлений христианства.

В Библии грех зависти первоначально представлен в Ветхом завете историей сыновей Адамы и Евы, родившихся после их изгнания из Эдема, повествующей о первом убийстве на Земле [23, с. 4]. История гласит, что братоубийство произошло из-за зависти Каина к Авелю к тому, что Бог благосклонно принял жертву, принесенную Авелем, и отверг жертву Каина, поскольку она была принесена без любви к Богу. Однако, ставшая хрестоматийной история братоубийства на почве зависти, признается не всеми. Так А. Ким пытается доказать, что мотив зависти в историю убийства Каином Авеля в библейскую легенду был привнесен позднейшими интерпретаторами, а истинной проблемой этого текста является проблема «капризного Бога» [24]. Не станем полемизировать с автором, оставив это право литературоведам, историкам и богословам.

О зависти повествует и библейские рассказы о Иосифе, которого отец любил сильнее всех своих сыновей, за что его и возненавидели его братья и продали Измаильтянам в рабство [23, с. 40-41]; о Давиде, которого царь Саул сделал начальником над военными, но когда народ признал большие заслуги Давида, Саул позавидовав ему решает его убить: «<...> И бросил Саул копье, подумав: пригвожду Давида к стене; но Давид два раза уклонился от него. И стал бояться Саул Давида, потому что Господь был с ним, а от Саула отступил» [23, с. 310-311]. В Новом завете жертвой зависти стал пригвожденный к кресту Христос, когда предавшие его люди, насмехаясь над ним говорили: «<...> если Ты Сын Божий, сойди с креста. <...> других спасал, а Себя Самого не можешь спасти; если Он Царь Израилев, пусть теперь сойдет с креста, и уверуем в Него» [25, с. 104]. Таким образом, согласно Библии, зависть является причиной первого братоубийства, а затем и Богоубийства.

В одной из канонических книг Ветхого Завета – книге Второзаконие, сам Господь дает Моисею на священной горе Синаи десять основных законов – заповедей (декалог), четыре из которых касаются отношений людей с Богом, а шесть – регулируют отношения между людьми. Десятая заповедь гласит: «Не желай жены ближнего твоего и не желай дома ближнего твоего, ни поля его, ни раба его, ни рабы его, ни вола его, ни осла его, ни всего, что есть у ближнего твоего» [23, с. 195-196]. Краткая формулировка этой заповеди – «не завидуй». М.И. Воловикова отмечает, что «<...> еще с ветхозаветных времен нравственные заповеди символически представлены как записанные на едином камне – скрижали. <...> Как и камень, они составляют основу целостности, нравственной крепости человека и общества, <...> пред-

ставляют собой единую систему: нарушается одна из заповедей – и опасности разрушения подвергаются все остальные, а вслед за этим с неизбежностью происходит разрушение и личности, и общества. Существует и такая закономерность: стоит человеку хотя бы попытаться соблюдать одну из заповедей (например, десятую – «не завидуй»), то с неизбежностью начинает выправляться и исполнение других девяти заповедей. Если человек не завидует (или старается не завидовать), то у него нет особой нужды красть <...>, лгать, клеветать и осуждать <...>, соблазняться чужой женой или мужем <...>, поглощать зрелища убийств с экранов и из других медийных средств <...>» [26, с. 22]. М.И. Воловикова не случайно выбирает в качестве примера для раскрытия целостности заповедей заповедь «не завидуй». Н. Бондер в этой связи пишет: «Эта заповедь последняя, ибо тот, кто ее исполняет, соблюдет и все остальные» [27, с. 12].

В разное время к проблеме греховности зависти обращались Святитель Григорий Палама (XIV в.), Святитель Илия (Минятей) (XVII – XVIII вв.), Святитель Тихон Задонский (XVIII в.), Митрополит Димитрий Ростовский (XVIII в.), Епископ Феофан Затворник (XIX в.) и многие другие. Зависть как греховное проявление человека является традиционным предметом обсуждения и современных богословов. Митрополит Иларион (Алфеев) указывает на то, что «<...> в наши дни зависть столь же реальна, как во времена Христа, во времена Давида и Саула, Каина и Авеля. Много веков прошло, но человек не изменился» [28]. Протоиерей Валериан Кречетов, посвящая проблеме зависти беседу [29], в которой называет ее дьявольским состоянием души, лишаящим человека добродетели. Протоиерей Михаил Ходанов, обращаясь к вопросу о созидательной роли зависти, пишет: «Зависть не может быть созидательной по определению. Она неотделима от духа ненависти и разрушения благополучия ближнего. Это ее родовое свойство, смысл ее существования, альфа и омега всех ее проявлений. Зависть может «созидать» лишь концлагеря, дыбу, «испанские сапоги», электрический стул и гильотину» [30, с. 183]. Священник Владимир Русин, высказываясь относительно популярной в настоящее время дифференциации зависти на черную и белую, говорит «выбеляй ее, не выбеляй, она все равно лезет в чужой карман с ревизией, а то и с конфискацией» [31].

Христианство, относящее зависть к одному из смертных грехов, уделяет большое внимание борьбе с ними («если в наше сердце закрадывается зависть, нужно бороться с ней всеми силами» [28]). Согласно христианской традиции преодоление грехов состоит из осознания, раскаяния, покаяния и искупления.

Невидение грехов и нежелание человека признать их присутствие у себя в христианстве расценивается как признак духовной болезни, а осознание греха – как дар, о котором надо в молитве просить Бога («Ей, Господи Царю, даруй ми зрети моя прегрешения <...>» [32]). Осознание греха, прежде всего, предполагает способность к глубокой рефлексии. После осознания человеком греховности поступка, желания или слова следует раскаяние, которое подразумевает укор совести, искреннее сожаление о совершенном грехе, осуждение себя. Человек при раскаянии испытывает муки совести, тоскует, казнится, томится, страдает, переживая при этом эмоции сожаления и стыда. Можно сказать, что раскаяние это некая сумма логической констатации ошибки и негативных эмоций [33]. Раскаяние является первым этапом покаяния (с греческого – «перемена ума и мыслей»), а покаяние – «внешним проявлением раскаяния» [34]. В покаянии присутствует не только сожаление о совершенном грехе, но и твердая решимость изменить свою жизнь в грехе на жизнь по Божьим заповедям, то есть, борьба с грехом и перемена собственной жизни. Открытое признание человека в грехах осуществляется на исповеди (тайнство покаяния), по окончании которой искренне раскаявшемуся человеку отпускаются грехи и

он получает от Бога прощение. Священник П. Гумеров говорит о том, что «иногда бывает непросто открывать свои греховные раны, но именно так мы избавляемся от наших греховных навыков – преодолевая стыд. <...> Не нужно стыдиться исповедовать грехи, нужно стыдиться совершать их» [35]. Последний этап избавления от греха – искупление, выражающее саму сущность христианства. С.В. Троицкий отмечает, что широота понятия «искупление» препятствует его точному определению. Иногда под искуплением понимается результат удовлетворения и очищения, а иногда данное понятие трактуется как синоним оправдания. В Ветхом Завете искупление – освобождение народа от политического рабства, в Новом Завете – отпущение грехов [36]. В более широком смысле этого слова искупление представляет собой «устранение преград, отделяющих человека от Бога, от того греха, который подчиняет человечество дьяволу» [33].

Видение христианства на путь избавления от греховности (от осознания греха через раскаяние и покаяние к искуплению), в психологическом плане можно рассматривать как сложный процесс, приводящий к формированию нравственности. Этапы этого процесса заключаются в последовательном присоединении к когнитивным и рефлексивным составляющим, эмоциональным, мотивационным и поведенческим психологическим образований.

Подводя итоги отношения христианства к зависти, отметим, на наш взгляд, основополагающие положения.

В христианской религии богословы, обращаясь к описанию греха зависти, как правило, используют образные и метафоричные речевые конструкции, посредством которых показывается резко негативное отношение к ней: «червь для души», «яд для помыслов», «ржавчина для сердца» (Киприан Карфагенский); «ржавчина, изъедающая душу» (Василий Великий); «адский, гибельный корабль» (Иоанн Златоуст), «дьявольское состояние души» (Валериан Кречетов). Таким образом, отношение к зависти в христианском вероучении вполне однозначно – зависть разрушает как личность самого субъекта, так и жизнь других людей, на которых она направлена. Подобное отношение к зависти, но только без применения столь ярких метафорических конструкций, свойственно и светской этике, в которой она однозначно интерпретируется как зло. Однако при однозначном признании зависти как зла, внутри этической науки существуют определенные разногласия, касающиеся того, к какому именно виду зла она относится. Так Е.В. Золотухина-Аболина [37, с. 181] и А.П. Скрипник [19, с. 339] относят зависть к социальному злу, имеющему внешние по отношению к личности детерминанты, а А.Ю. Согомонов [3, с. 106] – к злу моральному, совершаемому по собственному выбору человека. В христианском мировоззрении подобного плюрализма мнений по отношению к зависти не существует, здесь зависть – удел самого человека, показатель его греховности, не имеющая отношения к внешним условиям его бытия. Стоит отметить, что в научном пространстве таких наук как философия и психология, не существует столь единого мнения об исключительной негативности зависти – научный спор между представителями этих наук по этому поводу все еще не завершен.

Христианские идеи и способы, помогающие человеку преодолеть его «нравственные промахи», с точки зрения психологии можно расценивать как эффективные механизмы регуляции зависти. Изначально предполагается проведение человеком глубокой рефлексии своих переживаний и осознание того, что он завидует. Иначе говоря, человек должен признаться самому себе, как бы это тяжело не было, в том, что то чувство, которое он испытывает к превосходящему его в чем-либо Другому, есть зависть. Данное действие осуществляется на когнитивно-рефлексивном уровне. Далее в соответствии с христианским воззрением должен подключиться

ся аффективный компонент (негативные переживания человека, имеющие диапазон от сожаления до стыда), а впоследствии – мотивационные и поведенческие составляющие, то есть осознанное желание строить свою жизнь без сравнения себя с кем-либо и претворение этого желания в реальность.

Главный вывод, который можно сделать на основании данного исследования, это то, что, несмотря на принципиальные различия научного и религиозного мировоззрения, обращение к религиозным представлениям, позволяет выделить некоторые точки соприкосновения с психологической наукой и создать более целостную картину о зависти как проявлении социального бытия человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бескова Т.В. Социально-психологическая сущность зависти в философско-этических работах // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4 (23). Август 2010. Часть 1. С. 94-99.
2. Меньшикова Н.В., Фигуровская В.М. О зависти социальной и индивидуальной: истоки и следствия // Вестник НГУЭУ. 2012. № 3. С. 282-288.
3. Согомонов А.Ю. Феноменология зависти в древней Греции / Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения / Редкол.: А.А. Гусейнов и др., М.: Политиздат, 1990. С. 106-135.
4. Архангельская Л.С. Зависть в структуре отношений субъектов, испытывающих трудности общения: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2004. 158 с.
5. Бескова Т.В. Представления о зависти в психологических теориях личности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 9 (29) [электронный ресурс]. URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9201368/pdf_509 (дата обращения: 11.02.2018).
6. Пилишина А.В. Зависть в контексте межличностных отношений: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2015. 179 с.
7. Муравьева О.И. Проблема использования религиозного знания в психологии // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27 [электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.02.2018).
8. Раджабов О.Р., Гусейханов М.К. Сущность и анализ научного и религиозного мировоззрения // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2017. Том 6. № 2А. С. 199-209.
9. Андреева Г.М. Социальная психология в пространстве современной науки и культуры // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30 [электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.02.2018).
10. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. В кн.: Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб.: СПбГУП, 2006.
11. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. М.: ИНФРА-М, 2010. 731 с.
12. Котенева А.В. Психологическая защита с позиций христианской антропологии: Автореф. дис. ... д. психол. наук. М., 2010. 54 с.
13. Франк С.Л. С нами Бог. М.: АСТ, 2003. 751 с.
14. Шабалин И.В. Гносеологический потенциал понятия греха // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 42 (180). Философия. Социология. Культурология. Вып. 15. С. 26-30.
15. Гостев А.А. О нравственно-психологических проблемах теоретического изучения и практической работы с образной сферой человека: взгляд со святоотеческих позиций // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М.И. Воловикова. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 139-161.
16. Ужегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1989. 750 с.
17. Голубева Г.А. Этика: учебник. М.: Экзамен, 2004.

320 с.

18. Олесницкий М. Нравственное Богословие // Православие и современность. Информационно-аналитический портал Саратовской епархии Русской Православной Церкви [электронный ресурс]. URL: <http://lib.eparhia-saratov.ru/books/140/olesnicki/mtheology/contents.html> (дата обращения: 13.02.2018).

19. Скрипник А.П. Моральное зло в истории этики и культуры. М.: Политиздат, 1992. 351 с.

20. Священномученик Киприан Карфагенский. Книга о зависти и ревности // Творения. М.: Паломник, 1999.

21. Святитель Василий Великий. Беседа 11. О зависти // Беседы. М.: Изд-во Московского подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2001.

22. Зависть // Энциклопедия изречений Святых отцов и учителей Церкви по различным вопросам духовной жизни [электронный ресурс]. URL: <http://serafimov.narod.ru/temmat/zavist.html> (дата обращения: 13.02.2018).

23. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового завета. Книга Бытие. Глава 4 (3-12). Минск. 1992. 935 с.

24. Kim A.Y. Cain and Abel in the light of envy: A study in the history of the interpretation of envy in Genesis 4. 1–16 // J. for the study of the pseudepigrapha a. related lit. L.; N.Y., 2001. Vol. 12, № 1. С. 65-84.

25. Новый завет господи нашего Иисуса Христа. Св. Евангелие от Матфея. Глава 27 (40-42). Саратов: Издательство Саратовской епархии. 2006. 831 с.

26. Воловикова М.И. Нравственная психология: задачи, методы и современное состояние // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М.И. Воловикова. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 21-39.

27. Бондер Н. Каббала зависти. Трансформация ненависти, гнева и других негативных эмоций / Перев. с англ. М.: София, 2006. 192 с.

28. Игумен Иларион (Алфеев). О зависти // Вы – свет мира. Беседы о христианской жизни. М., 2001. [электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Illarion_Alfeev/vy-svet-mira/1_9 (дата обращения: 2.02.2018).

29. Протоиерей Валериан Кречетов. Беседа о зависти. Часть 1. Погоня за призраками // Ежедневное Интернет-СМИ «Православие и мир». 6 октября, 2008 г. [электронный ресурс]. URL: <http://www.pravmir.ru/beseda-o-zavisti-chast-1-pogonya-za-prizrakami/> (дата обращения: 2.02.2018).

30. Ходанов М. Дорога к ненависти // Литературная газета № 51 (6203) (2008-12-17) [электронный ресурс]. URL: <http://www.lgz.ru/article/7100/> (дата обращения: 15.02.2013).

31. Русин В.М., Леонтьев Д.А. Пожирательница души // Журнал о православной жизни «Нескучный сад». 13.04.11 [электронный ресурс]. URL: <http://www.nsad.ru/articles/pozhiratel'nica-dushi> (дата обращения 14.02.2018).

32. Святитель Иннокентий Херсонский. Молитва святого Ефрема Сирина. Слово в среду недели 1-й Великого поста [электронный ресурс]. URL: http://azbyka.ru/otechnik/?Innokentij_Hersonskij/molitva_Efrema_Sirina=1 (дата обращения: 16.02.2018).

33. Протоиерей Виктор Гузенко. Церковнославянский словарь онлайн [электронный ресурс]. URL: <http://www.oviktor.org.ua/dictionary/> (дата обращения: 16.02.2018).

34. Нравственность / С.К. Бондарева, Д.В. Колесов. 2-е изд., стер. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2008.

35. Священник Павел Гумеров. Восемь смертных грехов и борьба с ними [электронный ресурс]. URL: <http://www.pravoslavie.ru/29251.html> (дата обращения: 16.02.2018).

36. Троицкий С.В. Искупление // Православная богословская энциклопедия. СПб.: Издание Петроград. Приложение к духовному журналу «Странник», 1904. Т. 5.

37. Золотухина-Аболина Е.В. Современная этика: Учебное пособие для студентов вузов. 3-е изд., пере-

раб. и доп. М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 416 с.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Социально-психологическая структура, детерминанты и механизмы регуляции зависти», проект № 18-013-00134 А

Статья поступила в редакцию 21.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.947.5

СВЯЗЬ МОББИНГА И УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В ХОДЕ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ

© 2018

Глизнутин Дмитрий Владимирович, аспирант

Липецкий технический университет

(398600, Россия, Липецк, ул. Московская, д.30, e-mail: gliznutsin@list.ru)

Аннотация. Статья посвящена проблеме агрессии в ходе профессионального обучения на краткосрочных курсах. Речь идет о таком виде агрессии, который социально приемлем и юридически не наказуем – моббинге. Целью нашего исследования является изучение связи моббинга и учебных достижений. Для достижения цели исследования мы избрали метод эксперимента. Площадкой для эксперимента стала одна из московских школ маникюра и педикюра. В эксперименте участвовали две группы учащихся. В одной группе в один из последних дней обучения был запущен моббинг, а в другой группе он подавлялся. Результаты обучения (качество работ) оценивались в день и через день, после экспериментального воздействия по стандартной системе конкурсного судейства работ мастеров маникюра и педикюра. В итоге выявлено снижение результатов обучения в группе моббинга (-13,51%) и повышения в группе с подавлением моббинга (+13,95%). Подтверждено предположение о том, что моббинг связан со снижением результатов обучения. А именно, что отсутствие моббинга связано с повышением результатов обучения, наличие – связано со снижением результатов. Более того, некоторые испытуемые смогли преодолеть моббинг, а некоторые принимали его. Этот факт задает вектор последующих исследований – психологические качества преодоления моббинга.

Ключевые слова: моббинг, результаты обучения, успеваемость, эффективность обучения, агрессия, внутригрупповая агрессия, краткосрочные курсы, профессиональное обучение, дополнительное образование, безопасность образовательной среды

KORRELATION BETWEEN MOBING AND SHORT-COURSES LEARNING ACHIVMENT

© 2018

Gliznutsin Dmitry Vladimirovich, post-graduate student

Lipetsk State Technical University

(398600, Russia, Lipetsk, Moskovskaya St. 30, e-mail: gliznutsin@list.ru)

Abstract. Here we will speak about problem of aggression in professional short-courses learning time. More precisely, we mean such kind of aggression that have no social or legal punishment – mobbing. Our goal is better understanding correlation between mobbing and learning achievement. To get this we choose method of experiment. Platform for experiment was given by one of Moscow nail-school. We have two groups – first one have been launched mobbing-reactions, second one have been suppressed mobbing-reactions. Learning achievement have been evaluated by standard championship criteria (which used for nail-championships). As result we know learning achievement dynamics from first to second day after impact (launch mobbing and suppress mobbing). Mobbing-launched group has negative achievement(-13,51%), mobbing-suppressed group has positive achievement (+13,95%). So, our hypotheses are confirmed – mobbing correlated with educational achievement (more precisely launched mobbing means lower achievement and suppressed mobbing means high achievement) Furthermore, we study, that some people could overcome mobbing and some succumb to. This knowledge give following researches vector – it is psychological qualities of mobbing overcoming.

Keywords: mobbing, learning achievement, academic performance, learning effectiveness, aggression, intragroup aggression, short courses, professional education, additional education, safety of the educational environment

Проблема агрессии в образовательной среде известна и постоянно изучается. Места для открытой агрессии в нашей образовательной среде остается немного, однако «безобидная» агрессия может активно проявляться (спрятанная ручка или учебник, задержки в передаче информации о будущей контрольной или отмененных занятиях и др.). Одно из названий для такой «безобидной», «допустимой» агрессии – моббинг. Будучи социально [1] и юридически [2] допустимым, моббинг может приводить к созданию невыносимых условий обучения для неугодных учеников (которые могут быть талантливы). К тому же, увлеченные такой «тихой» травлей ученики могут и сами терять знания и ухудшать свои учебные результаты. Одна из практических задач, связанных с агрессией в образовательной среде, это сохранение успеваемости. Задача эта очень важна – страна нуждается в талантливых специалистах. В одном из недавних выступлений президент В. В. Путин обозначил вектор развития военной отрасли – «мозги». То же касается и многих других сфер. В целом, в современной информационной экономике знания, навыки, опыт специалистов являются ключевыми факторами успеха. И поэтому важно, чтобы результаты обучения были на высоте. Другая практическая задача, связанная с проблемой статьи – это эффективность обучения именно в условиях краткосрочных курсов. Потребность в новых навыках, которые получают специалисты на краткосрочных курсах, довольно велика. Процесс переквалификации также очень часто проходит как раз на таких курсах. Традиционным способом повышения успеваемости является создание

походящих условий обучения. Мы рассматриваем в качестве одного из таких условий устранение, подавление агрессии в ходе обучения.

Моббинг – понятие, пришедшее к нам из этиологии благодаря исследованиям Конрада Лоренца [3]. Моббинг означает нападение группы животных на более крупную особь. Популярность термин приобрел после публикации в 1972 году работы шведского ученого П. Хайнемана. Автор сравнил агрессивное поведение детей с агрессивным поведением животных и назвал его моббингом.

В нашей стране это явление изучается сравнительно немного. Так, по запросу “mobbing” в поисковой системе Google Scholar было найдено 122 000 результата, а по запросу «моббинг» - 1100. В поисковой системе E-Library по запросу «моббинг» найдено 984 публикации. Для сравнения, в базе Science Direct по запросу “mobbing” найдено 20 644 публикации, из них 13 341 – исследовательские статьи. Из результатов анализа баз данных видно, что публикационная активность в данном вопросе в России в 20-1000 раз ниже, чем за рубежом.

Основные публикации по теме моббинга – в профессиональной сфере. Исследователей интересуют вопросы увольнения, принуждения к увольнению, снижения эффективности труда, карьеры. [4-15]. Публикации в сфере образования в основном связаны с агрессией внутри школьных классов и представляют собой естественное продолжение исследований открытой травмы (буллинга). [2, 16-18] Вопросы моббинга в военной сфере [19,20] исследуются в основном в связи с «дедовщиной», в ме-

дицине [21] - в связи со стрессом у работников. Кроме того, вопросы юридического регулирования моббинга поднимаются в юридических статьях, авторы которых понимают, что моббинг не является открытой агрессией и трудно найти критерий для его регулирования [2].

Вектор современных исследований моббинга раскладывается на несколько основных направлений:

- сущность моббинга, причины, способы борьбы с ним;
- профессиональные последствия моббинга (снижение эффективности, увольнения);
- психологические последствия моббинга (психологическая травматизация).

Анализ этих направлений позволяет выделить несколько особенностей. Обратим внимание на тот факт, что последствия моббинга разделены на две категории – психологические и профессиональные. Это реальность современных исследований моббинга. Одни исследования направлены на психологическую сторону вопроса, другие – на эффективность деятельности. Кроме того, исследователи в образовании больше акцентируются на последствиях для личности ученика. Исследователи в профессиональной сфере больше акцентируются на последствиях для профессиональной деятельности. Исключением является медицинская и военная сферы – здесь изучаются последствия для личности работников, служащих. Такая разъединенность указывает, во-первых, на нишу для новых исследований, а во-вторых - на необходимость интегрирующих исследований, которые объединили бы в себе компоненты эффективности и психологические компоненты. Другими словами, исследования связи эффективности обучения и моббинга представляют как научный, так и практический интерес.

Основной вопрос данной статьи - как моббинг связан с успеваемостью на краткосрочных курсах? Успеет ли он развить достаточную силу, чтобы повлиять на результаты обучения?

Мы предположили, что моббинг в условиях краткосрочных курсов все-таки успеет снизить результаты обучения всей группы. Такое предположение основывается на том, что отношения внутри учебных групп краткосрочных курсов развиваются на порядок быстрее, чем отношения в школьных классах (аналогично тому, как быстрее складываются отношения в течение смены летнего лагеря в сравнении с учебным годом).

Альтернативная гипотеза состояла в том, что моббинг может не повлиять на результаты обучения. Здесь стоит пояснить, что, возможно, более мудрые и опытные ученики способны каким-то образом противостоять моббингу и сохранить свои результаты? Тогда, даже при наличии моббинга в группе результаты обучения могут быть неизменны.

Таким образом, целью нашего исследования было выяснение, связан ли моббинг с успеваемостью на краткосрочных курсах. Объект исследования – ученики краткосрочных курсов маникюра и педикюра. Предметом исследования является успеваемость на курсах маникюра и педикюра. Метод исследования – эксперимент.

Эксперимент проводился в одной из московских школ маникюра и педикюра. Для проведения эксперимента мы отобрали две схожие по возрастному составу группы учеников. Длительность курсов – 10 дней. Все экспериментальные воздействия проводились педагогом, что максимально приблизило условия к реальным.

Испытуемые – ученики краткосрочных курсов, все женского пола от 16 до 65 лет. Часть испытуемых учится в вузах, часть работает, часть находится в поиске работы. Эксперимент проводился на двух группах по 5 учеников в каждой (итого 10 испытуемых). Группы максимально сходны между собой (в том числе, по возрастному составу), в каждой группе присутствовали как студенты, так и работающие и находящиеся в поиске работы ученики.

Для оценки результатов обучения использовалась конкурсная система оценки. В частности, в баллах оце-

нивались такие параметры как:

- общая эстетика работы (так называемое «общее впечатление»);
 - чистота среза кутикулы (отсутствие заусенцев, несрезанных участков кутикулы, отсутствие порезов);
 - форма ногтей (идентичность формы на 10 ногтях, геометрическая правильность, идентичность длины на 10 ногтях с учетом, что мизинец короче, а большой палец длиннее);
 - качество зачистки птеригия (отсутствие птеригия как под проксимальной складкой, так и в углах ногтя).
- План эксперимента предусматривал два этапа, в ходе которых должна проводиться оценка качества работ.
- На первом этапе «запуска/подавления моббинга»:
- в первой группе требовалось запустить моббинг и провести первичную оценку качества работ;
 - во второй группе – подавить моббинг и провести первичную оценку качества работ.

На втором этапе «вторичной оценки»:

- в первой группе необходимо провести вторичную оценку качества работ (искусственно запущенный моббинг естественным образом сохранялся, никак не подавлялся и не усиливался);
- во второй группе – продолжить подавление моббинга и провести вторичную оценку качества работ.

Среди десяти дней обучения требовалось выбрать наиболее удачный момент для экспериментального воздействия и замера результатов. Это не должны быть первые дни обучения, когда начальные навыки играют большую роль и могут влиять на результаты. Это не должны быть дни, когда ученики сконцентрированы только на освоении техники выполнения процедуры – здесь для них результат уходит на второй план. Идеальный момент – это последние несколько дней обучения, когда происходит отработка техник и идет «работа на результат».

Для того чтобы запустить реакцию моббинга мы ругали (в разумных пределах – т.е. озвучивались реальные недостатки работы и негативный вывод «работа некачественная» или «кутикула убрана плохо» и др.) одного ученика в группе и хвалили другого. Отдельно подчеркнем, что предметом критики являлись исключительно работы учеников.

Остальным ученикам группы давалась безоценочная обратная связь. В ходе эксперимента со стороны группы настойчиво демонстрировалась потребность получить оценку работы в категориях хорошо/плохо. Такая оценка намеренно не давалась, и в группе нарастало напряжение.

В итоге это напряжение начало выливаться в постепенный моббинг. Объектом моббинга сначала стал испытуемый, получивший негативную характеристику. Однако этот испытуемый дал соответствующий отпор, в результате чего моббинг так и не развил достаточной силы. Затем, фокус моббинга переместился на более слабо психологически члена группы. Моббинг начался на уровне «принеси сумочку», затем перешел в критику действий «ты держишь инструмент неправильно», а затем в создание неприятных условий работы (оставлялось неубранное рабочее место, изымались все тряпки/салфетки для его подготовки – то есть работать становилось фактически невозможно).

После проведения оценки качества работ учеников на следующий учебный день, в конце занятия, проводился коррекционный тренинг, на котором экспериментальная ситуация подробно разбиралась, анализировались, к каждой ситуации моббинга предлагались соответствующие способы борьбы. Сама экспериментальная ситуация была раскрыта испытуемым. В ходе обсуждений группа сформировала собственный смысл эксперимента - тренировка к предстоящей работе в салоне красоты. По отзывам работающих мастеров и руководителей в отношениях между сотрудниками салонов красоты действительно часто присутствует моббинг. Таким образом, наша экспериментальная ситуация подготовила учеников к вхождению в профессиональную среду салонов красоты.

Для того чтобы подавить моббинг во второй группе потребовалось давать безоценочную обратную связь. В случае возникновения вопросов «У кого лучше?» испытуемые в качестве ответа получали заверения, что работы у всех хорошие, но у каждого есть свои личные ошибки. Обучение, выстроенное при отсутствии оценок «хорошо» и «плохо» показало отсутствие моббинга.

По результатам эксперимента было установлено, что в группе с подавлением моббинга наблюдался рост успеваемости по показателям маникюра (+13,95%) и, в небольшой степени, педикюра (+4,44%). В группе же с запущенным моббингом наблюдалось снижение успеваемости по качеству маникюра (-13,51%) и обработки стопы (11,36%) (таблица 1).

Таблица 1 - Показатели успеваемости (в баллах) учащихся в ходе эксперимента

День	Группа 1 (Моббинг запущен)				Группа 2 (Моббинг подавлен)			
	Испытуемый №1	Мани-зор	Педи-зор	Стопа	Испытуемый №6	Мани-зор	Педи-зор	Стопа
1	Испытуемый №1	9	9	9	Испытуемый №6	5	5	6
	Испытуемый №2	6	6	8	Испытуемый №7	6	8	7
	Испытуемый №3	8	7	9	Испытуемый №8	8	7	8
	Испытуемый №4	7	8	9	Испытуемый №9	8	7	8
	Испытуемый №5	7	7	9	Испытуемый №10	6	5	6
Суммарный балл за 1 день		37	37	44	43		45	50
2	Испытуемый №1	7	9	9	Испытуемый №6	7	7	7
	Испытуемый №2	4	6	6	Испытуемый №7	7	7	7
	Испытуемый №3	7	8	8	Испытуемый №8	7	7	7
	Испытуемый №4	7	7	7	Испытуемый №9	9	8	8
	Испытуемый №5	7	7	9	Испытуемый №10	6	6	7
Суммарный балл за 2 день		32	37	39	49		47	50
Динамика успеваемости, %		-13,51	0	-11,36	+13,95		+4,44	0

Таким образом, эксперимент показал, что при наличии моббинга результаты обучения снижаются, а при подавлении моббинга – повышаются. Это объясняется тем, что в момент начала моббинга профессиональная деятельность задвигается на второй план, а на первый выходит общение. Т.е. вместо того, чтобы заниматься своим профессиональным развитием, ученики сконцентрированы на внутригрупповых баталиях – одни ученики стараются задавить, другие выжить в неприятных условиях.

Также в ходе эксперимента установлено, что жертва моббинга может его избежать. Однако моббинг, будучи уже запущенным, все равно найдет свою жертву. То есть если моббингу подвергается сильный психологически ученик, то моббинг группы переместится на другого, более слабого психологически ученика. Отсюда мы предполагаем, что основа противостояния моббингу – некие психологические качества. Какие именно это качества, как их можно развить или обнаружить – это вопросы для дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Щипанова Д.Е. Моббинг в образовательной среде. //Сборник научных трудов SWorld. 2013. Т. 23. № 4. С. 64-69.
2. Джамилова В.С. Моббинг: психологические и правовые аспекты. // В сборнике: Наука XXI века: проблемы и тенденции развития Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции [Электронный ресурс]. Под общей редакцией А.И. Вострепова. 2016. С. 158-160.
3. Lorenz K. Das sogenannte Bose. Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien: Borotha-Schoeler, 1963.
4. Бучнева Р.С., Колесниченко Е.А. Моббинг и его профилактика в трудовом коллективе. //В сборнике: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ сборник научных трудов. Симферополь, 2016. С. 123-127.
5. Кривенко Е.И. Моббинг и буллинг: сущность и способы противостояния. // В сборнике: Современный специалист-профессионал: теория и практика материалы 8-й международной научно-практической конференции студентов и магистрантов. 2016. С. 217.
6. Чикер В.А., Почебут Л.Г. Теоретические и методологические основы изучения моббинг-процессов в организациях. //Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 2. С. 139-161.
7. Поддерюгина Е.С. Вертикальный моббинг: причины и последствия. //В сборнике: Новые технологии и нефтегазовому региону материалы Всероссийской с между-

народным участием научно-практической конференции. Ответственный редактор О.А. Новоселов. 2015. С. 212-214.

8. Щербина О.А. Моббинг-процессы в организациях и их влияние на карьеру сотрудников. //В сборнике: Россия в новых социально-экономических и политических реалиях: проблемы и перспективы развития Материалы IV Международной межвузовской научно-практической конференции студентов магистратуры. Под редакцией: Т. Г. Тумаровой, Н. М. Фомичевой, И.И. Добросердовой. 2015. С. 436-438.
9. Третьяков Н.В., Авхименко М.М., Лемещенко Е.Ю. Психологические механизмы принуждения к увольнению (моббинг) и меры его профилактики. // Медицинская сестра. 2015. № 2. С. 44-47.
10. Чернышова О.В. Моббинг-процессы в системе межличностных отношений среди работников организации. //В сборнике: Экономика и практический менеджмент в России и за рубежом материалы Международной научно-практической конференции. 2014. С. 220-224.
11. Алмаева Ю.О. Проблемы обеспечения психологической безопасности работников на рабочих местах в процессе исполнения ими профессиональных обязанностей. Национальная безопасность / nota bene. 2014. № 1. С. 117-127.
12. Сидоров П.И. Моббинг как синдром деструктивного профессиогебеза. //Медицина труда и промышленная экология. 2013. № 5. С. 27-35.
13. Корыстина Е.С. Моббинг в успешности персонала: механизм и методика предотвращения. // Муниципальная служба. 2013. № 4 (64). С. 84-91.
14. Мельникова М.А., Анисимова Г.В., Дроздова Е.М., Палагутина Н.В. Моббинг на рабочем месте. // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2013. Т. 2. № 6 (9). С. 63-67.
15. Серёлкина И. М. Моббинг – войны на работе. Актуальные вопросы современной науки. 2010. № 13. С. 23-33.
16. Нижегородова Л.А., Кудинов В.В. Моббинг в системе образования: причины и пути решения. //Народное образование. 2014. № 9. С. 114-120.
17. Бондарева Е.Н., Сорокопудова Ю.В., Морозова А.И. Жестокость подростков. Моббинг в школе. //Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2014. № 1. С. 7-10.
18. Слотина Т.В., Комарова А.В. Педагогические конфликты и моббинг-действия в условиях высшего образования. //В сборнике: Актуальные проблемы психологии в образовании материалы Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Мурманский государственный гуманитарный университет»(ФГБОУ ВПО «МГГУ»). 2013. С. 195-198.
19. Конева Е.В., Солондаев В.К., Пелевина А.А., Ванцева Ю.В. «Неуставные отношения»: моббинг и буллинг //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 4. С. 65-69.
20. Адамчук А.В. Распространение моббинга в военной среде как социально-психологическая проблема. // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. № 3-4. С. 137-139.
21. Носачев Г.Н., Носачев И.Г., Дубицкая Е.А. Моббинг как хронический стресс у медицинских работников: основные причины и клинические последствия. //В сборнике: Психология стресса и совладающего поведения Материалы III Международной научно-практической конференции: в 2 томах. 2013. С. 139-141.

Статья поступила в редакцию 04.01.2018
Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОТРУДНИКОВ КОМАНДЫ ПРОЕКТА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
© 2018Демушкина Ольга Сергеевна, соискатель
Московский институт психоанализа

(121170, Россия, Москва, Кутузовский проспект, д.34, стр.14, e-mail: olga.demushkina@yandex.ru)

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи личностных характеристик членов проектной команды с эффективностью проектной деятельности в области информационных технологий. Проектный подход к решению задач широко используется в области информационных технологий (здесь и далее ИТ). Повышение эффективности проектной деятельности является важной задачей, которую ставят перед собой руководители организаций и проектные управленцы ИТ-компаний. Целью научного исследования является проверка гипотезы о том, что личностные характеристики участников проектной команды и эффективность совместной деятельности положительно связаны между собой. Научная ценность исследования обусловлена тем, что в работе систематизированы и эмпирически подтверждены критерии управления человеческими ресурсами проекта, что вносит свой вклад в область знаний по управлению проектами. Практическая ценность проведенного исследования заключается в том, что в работе экспериментально обоснована мысль о необходимости введения тестирования и оценки личностных характеристик сотрудников на этапах набора проектной команды. Для исследования личностных характеристик сотрудников использовался компьютерный инструментальный опрос персонала, в основу которого положен комплексный опрос смежных сотрудников, выполняемый по методологии «360 градусов». Оценивались следующие личностные характеристики:

- готовность к изменениям и умение работать с форс-мажорными обстоятельствами;
- способность достигать результата в любых условиях, включая искусственно созданные препятствия;
- навык командной работы;
- навык планирования времени и способность работать в режиме многозадачности;
- навык управления конфликтами;
- клиентоориентированность и готовность к сотрудничеству.

Оценка эффективности проектной деятельности выполнялась по методологии PMBOK. Изучались следующие характеристики эффективности проектной деятельности: содержание, срок, стоимость и качество. Данные оценок личностных характеристик участников проекта и результаты эффективности проектной деятельности были проанализированы, полученные ряды коррелировались между собой по Спирмену. В результате анализа полученных эмпирических данных была подтверждена гипотеза о положительном влиянии личностных характеристик участников проекта на эффективность конечного результата (проектной деятельности). Данные, полученные в исследовании, внедрены в практику и используются в крупной ИТ-компании на этапах планирования сотрудников проекта и найма специалистов в проект.

Ключевые слова: команда проекта, набор команды проекта, план обеспечения персоналом, проект, управление командой проекта, управление человеческими ресурсами проекта, малая группа, эффективность деятельности, совместная деятельность.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF EMPLOYEES OF THE PROJECT TEAM AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF PROJECT ACTIVITIES IN THE FIELD OF INFORMATION TECHNOLOGIES

© 2018

Demushkina Olga Sergeevna, applicant
Moscow Institute of Psychoanalysis

(121170, Russia, Moscow, 34 Kutuzovsky prospect, building 14, e-mail: olga.demushkina@yandex.ru)

Abstract. The article presents the results of an empirical research of the connection between project team members' personal characteristics and the effectiveness of a project activity in the area of information technology. The project approach is widely used to solve problems in the area of information technology (IT). Conditions for improving the effectiveness of project activities are an important issue that is set by the heads of organizations and project managers of IT companies. The purpose of the scientific research is to test an assumption that personal characteristics of the project team members and the effectiveness of the project activity have a positive connection between each other. The scientific value of the research is based on the fact that the criteria of human project resources management are systematized and confirmed empirically, therefore, it contributes to the project management knowledge field. The practical value of the research is that this work experimentally substantiated the idea of the necessity to introduce testing and evaluation of employees' personal characteristics at the stages of recruitment into the project team. A computerized staff assessment tool was used to study the employees' personal characteristics; it was based on comprehensive interviewing of adjoining employees, which was performed according to the "360 degree" methodology. The following personal characteristics were evaluated:

- preparedness for changes and ability to work under complicated circumstances;
- ability to achieve results in spite of obstacles;
- teamwork skill;
- time planning management skill and ability to work in multitasking mode;
- conflict management skill;
- customer focus and willingness to help.

Evaluation of the project activity effectiveness was performed according to the PMBOK methodology. Such characteristics of the project activity efficiency as content, time period, cost and quality have been assessed. Data of personal characteristics of the project participants' evaluation and the results of the effectiveness of the project activities have been ranked, the received series were being correlated among each other with the Spearman method. As a result of the completed empirical research, the hypothesis about the positive connection between the effectiveness of the project activity and project participants' personal characteristics was confirmed. The data obtained in the study have been introduced into practice and are used in a large IT company during the project staff planning stages and the hiring process for the project.

Keywords: project team, recruitment of project team, staff provision plan, project, project team management, project human resource management, small group, performance efficiency, team work.

групп в современной психологии. Сложность систематизации критериев эффективности заключается в разнообразии условий взаимодействия малых групп (производство, образование, культура и искусство, спорт). При этом проектная деятельность, которая является особой формой взаимодействия, является практически неисследованной областью.

Основная цель исследования состояла в формулировании и экспериментальном доказательстве гипотезы о влиянии уровня развития личностных характеристик команды проекта на эффективность конечного результата (проектной деятельности).

Предметом исследования явились личностные характеристики персонала проекта, такие как: готовность к изменениям и умение работать с форс-мажорными обстоятельствами; способность достичь результата, невзирая на препятствия; навык командной работы; навык планирования времени и способность работать в режиме многозадачности; навык управления конфликтами; клиентоориентированность и готовность к сотрудничеству.

В качестве объекта исследования выступали команды специалистов, выполняющие проекты в области информационных технологий в крупной IT-компании.

Актуальность работы обусловлена потребностью офисов управления проектами в методиках повышения эффективности проектной деятельности. В современных организациях, основанных на проектах, уделяется особое внимание управлению человеческими ресурсами как отдельному процессу в области знаний по управлению проектами.

Научная значимость избранной темы многократно подчеркивалась ведущими социальными психологами, специализирующимися на вопросах эффективности совместной деятельности малых групп.

Соответствующие высказывания можно найти в работах таких авторов как Андреева Г.М. [1], Гончаров А. И. [2], Свенцицкий А. Л. [15], Сидоренков А. В., Ульянова Н. Ю. [16], Хаченко В.А. [18], Немов Р.С. [11], Журавлев А.Л. [5] и другие.

Личностные характеристики членов малых групп как фактор влияния на эффективность деятельности рассматривается в широком диапазоне научных публикаций.

Ряд авторов, такие как, (Обозов Н.Н. [12], Прохоров А.О. [13], Ханин Ю. Л., Буланова Г. В. [19]) анализируют психические процессы и состояния, как фактор совместной деятельности.

Другие авторы, такие как Капцов А.В. [7], Морозов А.С. [10], Штроо [20], рассматривают базовые переменные личности – цели, ценности, мотивация, защитные механизмы как условие групповой деятельности. В работах Датунашвили А.Ю. [4], Зотова О.И. [6] изучается дисциплинированность как личностно-групповое качество.

Способы совладающего поведения, стиль и тактики профессиональной и познавательной активности изучались исследователями Гордиевич Е.П., Гончарова С.С. [2], Куфтяк Е.В. [9], Толочек В.А. [17], Кузнецов и др. [8].

Практическая значимость исследования заключается в том, что знание критериев, влияющих на эффективность проектной деятельности, методов их оценки, позволит команде управления проектами, учитывая данные критерии, включать их в план обеспечения персоналом.

В рамках исследования проверялась гипотеза о положительной связи личностных характеристик членов команды проекта и эффективности проектной деятельности.

Выборка для исследования включала профессиональных участников проектных команд крупной IT-компании, размер выборки - 81 человек. Сотрудники работали над проектами внутренней автоматизации и оптимизации бизнес-процессов.

В исследовании были использованы следующие методы сбора и обработки эмпирической информации: на-

блюдение, анализ документов, опрос, интервью.

Эффективность выполнения проекта оценивал руководитель проекта совместно с руководителем проектного офиса в рамках регулярной аттестации проектной деятельности в соответствии с методикой РМВОК [14].

Оценивались параметры:

- содержание,
- сроки,
- стоимость,
- качество.

В качестве источников данных для оценки проектной эффективности использовался ряд показателей: индекс выполнения сроков; индекс выполнения стоимости; инспекции и аудиты качества; иерархическая структура работ.

Результат оценки ранжировался по уровням: высокий (результат превосходит запланированный уровень), нормальный/средний (результат соответствует запланированному уровню) и низкий (результат ниже запланированного уровня).

По итогам аттестации результатов проектной деятельности сотрудников получены следующие результаты: 48% сотрудников проекта (39 человек) показали высокую результативность (выше нормы); средний (норма) показатель результативности проекта продемонстрировали 33% (27 сотрудников); 19% (15 человек) имели низкие результаты (ниже запланированного).

Оценка личностных характеристик участников проекта выполнялась в рамках регулярной аттестации сотрудников. Использовалась специальным образом разработанная программа, в основу которой положен метод оценки персонала «360 градусов».

Экспертную оценку личностных характеристик каждого члена команды проекта давали сотрудники из делового окружения, а именно: руководитель проекта, подчиненные, если они есть, коллеги и ключевые заказчики проекта. Компьютерная программа позволяет обеспечить анонимность ответов.

Оценивались характеристики:

- готовность к изменениям и умение работать с форс-мажорными обстоятельствами;
- способность достичь результата, невзирая на препятствия;
- навык командной работы;
- навык планирования времени и способность работать в режиме многозадачности;
- навык управления конфликтами;
- клиентоориентированность и готовность к сотрудничеству.

Для каждой личностной характеристики в компьютерной программе заложено описание показателей, свидетельствующих об уровне компетенции у оцениваемого сотрудника. Оценки уровня развития личностных характеристик выставлялись по одному из трех уровней: высокий (выше нормы), средний (норма) и низкий (ниже нормы).

Далее для каждой группы (высокоэффективных, среднеэффективных и низкоэффективных сотрудников) были проанализированы результаты оценки личностных характеристик.

Высокоэффективные сотрудники. У сотрудников с высоким уровнем эффективности проектной деятельности были получены следующие результаты:

- готовность к изменениям на высоком уровне показали 62% сотрудников; на среднем уровне - 23% и на низком уровне - 8%;
- способность достигать результата на высоком уровне выявлена у 54% сотрудников, на среднем уровне у 46%;
- способность к командной работе у сотрудников высокого уровня составляет 46%, на среднем уровне - 54%;
- навык планирования времени и способность работать в режиме мультизадачности продемонстрированы сотрудниками высокого уровня в пределах 62% и на

среднем уровне у 38% сотрудников;

- способность управлять конфликтами на высоком уровне выявлена у 62% сотрудников и на среднем уровне у 38%;

- клиентоориентированность на высоком уровне у 54% и на среднем у 46% сотрудников.

Среднеэффективные сотрудники. У сотрудников со средним (норма) уровнем эффективности проектной деятельности были получены следующие результаты:

- готовность к изменениям на высоком уровне продемонстрировали 11%, на среднем уровне 67%, на низком – 22%;

- навык достижения результата, несмотря на препятствия, все 100% сотрудников продемонстрировали на среднем уровне;

- способность к командной работе на среднем уровне выявлена у 89% сотрудников и на низком уровне у 11% сотрудников;

- навык планирования времени и способность работать в режиме мультизадачности выявлен у 89% на среднем уровне и у 11% на низком уровне;

- способность к управлению конфликтами выявлена в 100% случаях;

- клиентоориентированность на высоком уровне выявлена у 22% сотрудников, на среднем уровне у 78% сотрудников.

Низкоэффективные сотрудники. У данной группы были получены следующие результаты:

- готовность к изменениям на среднем уровне у 40% сотрудников, 60% на низком уровне;

- навык достижения результатов, способность к командной работе, навык планирования времени продемонстрирован на низком уровне у всех низкоэффективных сотрудников;

- навык управления конфликтами на среднем уровне у 20% сотрудников и 80% на низком уровне;

- клиентоориентированность на среднем уровне у 40% сотрудников и 60% на низком уровне.

Полученные результаты оценки эффективности деятельности и оценки личностных характеристик были проранжированы и коррелировались между собой по Спирмену. Проверялась гипотеза «Связь между личностными характеристиками и эффективностью деятельности команды проекта будет положительной».

Были получены следующие результаты: корреляция между эффективностью проектной деятельности и готовностью к изменениям и умением работать с форс-мажорными обстоятельствами составила 0,65; корреляция между эффективностью проектной деятельности и способностью достичь результата, невзирая на препятствия, составила 0,92; корреляция между эффективностью проектной деятельности и навыком работы в команде составила 0,71; корреляция между эффективностью проектной деятельности и навыком планирования времени и способностью работать в режиме многозадачности составила 0,90; корреляция между эффективностью проектной деятельности и навыком управления конфликтами и способностью к регуляции эмоций составила 0,88; корреляция между эффективностью проектной деятельности и клиентоориентированностью, готовностью к сотрудничеству составила 0,64.

В результате исследования была проверена и подтверждена гипотеза «Личностные характеристики участников проектной команды и эффективность проектной деятельности положительно связаны между собой».

Корреляция между эффективностью деятельности и личностными характеристиками (в порядке убывания) следующая: способность достичь результата, невзирая на препятствия, 0,92; навык планирования времени и способность работать в режиме многозадачности 0,90; навык управления конфликтами и способность к регуляции эмоций 0,88; навык работы в команде 0,71; готовность к изменениям и умение работать с форс-мажорными обстоятельствами 0,65; клиентоориентиро-

ванностью и готовность к сотрудничеству 0,64.

Полученные в рамках исследования результаты внедрены и используются в крупной проектной ИТ-компании на этапах управления человеческими ресурсами, а именно при подготовке плана обеспечения персоналом проекта, при наборе команды проекта, развитии команды проекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г. М. Социальная психология групп // Андреева Г. М. 1. Социальная психология: уч. пособие. – М.: Аспект Пресс, 2002.

2. Гончаров А. И. Социально-психологические факторы эффективности совместной деятельности воинского коллектива // Военная психология: методология, теория, практика: уч. пособие / Под ред. П. А. Корчемного. – М.: Воениздат, 2010

3. Гордиевич Е. П., Гончарова С. С. Повседневные трудности супругов на разных этапах жизненного цикла семьи // Журнал практического психолога. – 2011. – № 6.

4. Датунашвили А. Ю. Трудовая дисциплина в бригаде: социально-психологический аспект // Социально-психологические проблемы бригадной формы организации труда / Отв. ред. Е. В. Шорохова, А. Л. Журавлев. – М.: Наука, 1987.

5. Журавлев А. Л. Коммуникативные качества личности руководителя и эффективность руководства коллективом // Психологический журнал. – 1983а. – № 1.

6. Зотова О. И. Социально-психологические вопросы дисциплины при бригадной организации труда // Социально-психологическая служба промышленного предприятия: теория, опыт, практика. – Курган: Сов. Зауралье, 1983.

7. Капцов А. В. Личностное развитие студента в условиях учебной группы // Казанская наука. – 2011. – № 9.

8. Кузнецов О. Н., Ступницкий В. П., Замалетдинов И. С. Изучение познавательной деятельности личности в индивидуальной и групповой авиа-космической психологии // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 8. Психология личности и малых групп / Под ред. Е. С. Кузьмина и др. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.

9. Куфтяк Е. В. Социальный контекст совладающего поведения в семье // Журнал практического психолога. – 2010. – № 2.

10. Морозов А. С. «Мотивация достижения» как фактор активности личности в группе // Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов. Вып. 45. – Ярославль, 1976.

11. Немов Р. С. Социально-психологические основы эффективности групповой деятельности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1982.

12. Обозов Н. Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблема общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. – М.: Наука, 1981.

13. Прохоров А. О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии. – 1990. – № 6.

14. Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВОК), пятое издание, Project Management Institute, 2013

15. Свенцицкий А. Л. Групповая динамика и групповая эффективность // Свенцицкий А. Л. Социальная психология: учебник. – М.: ТК Велби, Проспект, 2004

16. Сидоренков А. В., Ульянова Н. Ю. Методики изучения эффективности малых групп в организации: уч. - метод. пособие. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2011.

17. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности в условиях взаимодействия субъектов // Психологический журнал. 2000. – Т. 21. – № 3.

18. Хащенко В. А. Влияние социально-психологических свойств совета бригады на эффективность управления производственным коллективом: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986.

19. Ханин Ю. Л., Буланова Г. В. Статус и эмоциональное состояние личности в группах разного уровня развития // Вопросы психологии. – 1981. – № 5.

20. Штроо В. А. Защитные механизмы: от личности к группе // Вопросы психологии. – 1998. – № 4.

Статья поступила в редакцию 01.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТОГЕННОСТИ В ПОВЕДЕНИИ ПАЦИЕНТА СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО КАБИНЕТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ В ВЫРАБОТКЕ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ «ВРАЧ-СТОМАТОЛОГ – ПАЦИЕНТ»

© 2018

Загорский Валерий Арсентьевич, доктор медицинских наук,
профессор кафедры ортопедической стоматологии*Первый Московский государственный университет имени И.М. Сеченова
(119991, Россия, Москва, ул. Трубетцкая, д. 8, стр. 2, e-mail: zagorskijvalerij@gmail.com)*

Аннотация. В настоящем исследовании проанализированы статистически наиболее распространенные в стоматологической практике психотипы пациентов стоматологического профиля, а также факторы взаимосвязи между данными выделенными психотипами и особенностями возникающих между пациентами, обладающими такими психотипами, и врачом-стоматологом конфликтов в процессах обследования, диагностики текущего стоматологического статуса, лечения или протезирования, и последующего клинического или амбулаторного наблюдения стоматологического больного. Особое внимание в исследовании обращено на присущие каждому выделенному психотипу психологические особенности восприятия и реагирования на психотравмирующую ситуацию стоматологического обследования или лечения, обладающие большим или меньшим потенциалом конфликтности, само знание о которых должно составлять необходимую часть профессиональной психологической подготовки специалиста стоматологического профиля. Формирование необходимой для профессии стоматолога психологической компетенции рассматривается как задача подготовки специалиста, обладающего возможностями предупреждения и профилактики возможного возникновения конфликта посредством выработки такой индивидуальной стратегии и практики лечения и ведения пациента, имеющего психологические задатки продуцирования конфликтов во время приема у стоматолога, которые позволили бы этого возникновения избежать. В заключение проводится краткий анализ соответствующего опыта стоматологической практики на кафедре ортопедической стоматологии Первого МГМУ им. И.М. Сеченова, эффективно совмещающего физиологические (МДМ-терапия) и психологические (предварительное анкетирование пациентов) методы предупреждения возникновения конфликтов.

Ключевые слова: психотравмирующая ситуация, индивидуальные психологические типы, конфликтное поведение стоматологического пациента, оценка изменений психоэмоционального состояния, анамнестический анализ психологических особенностей, обострение сопутствующих патологий, методы предупреждения конфликта, МДМ-терапия, предварительное анкетирование стоматологических пациентов

THE PSYCHOLOGY OF CONFLICT IN THE BEHAVIOR OF DENTIST AND PSYCHOLOGICAL PRIORITIES IN DEVELOPING STRATEGIES TO OVERCOME CONFLICTS IN THE «DENTIST – PATIENT»

© 2018

Zagorsky Valery Arsentevich, doctor of medical Sciences, Professor,
Department of prosthodontics*First Moscow State Medical University I. M. Sechenov
(119991, Russia, Moscow, St. Trubetskaya, 8, building 2, e-mail: zagorskijvalerij@gmail.com)*

Abstract. The most common psychotypes of patients in the dental profile in dental practice have been searched in this study, as well as the factors of the relationship between these isolated psychotypes and the peculiarities of conflicts between patients with such psychotypes and the dentist in the processes of examination, diagnosis of the current dental status, treatment or prosthetics, and the subsequent clinical or outpatient observation of a dental patient. Particular attention in the study is drawn to the psychological peculiarities of perception and reaction to the psychotraumatic situation of dental examination or treatment inherent in each psychotypes that have a greater or lesser potential for conflict, the knowledge of which should constitute the necessary part of the professional psychological training of a dental specialist. The formation of the necessary psychological skills for the profession of dentists is considered as the task of training a specialist with the ability to prevent and prevent a possible conflict through the development of such an individual strategy and practice of treatment and management of a patient who has the psychological predispositions to the production of conflicts during admission to the dentist that would allow this occurrence to be avoided. In conclusion, a brief analysis of the relevant experience of dental practice at the Department of Orthopedic Dentistry of the First Moscow State Medical University is conducted. I.M. Sechenov, effectively combining physiological (MDM-therapy) and psychological (preliminary questioning of patients) methods of preventing the emergence of conflicts.

Keywords: psychotraumatic situation, individual psychological types, conflict patient behavior of the dental patient, assessment of changes in the psychoemotional state, anamnestic analysis of psychological features, exacerbation of concomitant pathologies, methods of conflict prevention, MDM-therapy, preliminary questioning of dental patients

В фундаментальной теории и актуальной практике современной психологической науки особую исследовательскую область представляют собой эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты состояний, возникающих вследствие преодоления психикой индивида острых конфликтных ситуаций или психических травм. К числу данных психотравмирующих ситуаций, для некоторых исследуемых индивидуальных психологических типов, относится и посещение обладателями таких психотипов стоматологического кабинета.

В настоящем исследовании всесторонне проанализированы различные аспекты взаимодействия врача-стоматолога общего терапевтического или ортопедического профиля со своими пациентами. Указанные медицинские специалисты относятся к числу тех клиницистов, которые сталкиваются достаточно часто с различными видами неконструктивного и конфликтного поведе-

ния своих пациентов вследствие, с одной стороны, ряда внутренних технологических особенностей проводимых ими лечебных, реконструктивных и функционально-репаративных процедур и видов лечения, а также, с другой же стороны, - из-за наличия уже имеющихся у пациентов устойчивых препозиций против лечения, иногда накладывающихся на уже имеющиеся отрицательный собственный опыт пациента и его же воспоминания об алгезии и острых эмоциональных переживаниях, сопровождавших предшествующие эпизоды посещения стоматолога и проводимого им стоматологического вмешательства.

В некоторых исследованиях психологического профиля, содержащих анализ стрессовых или тревожных состояний стоматологических пациентов [1], [2], и с авторами отмечено, что существуют некоторые выраженные психосоматические и психофизиологические

типы стоматологических пациентов, наиболее склонных к конфликтогенным и деструктивным типам поведения при посещении стоматолога, а также к инспирированию конфликтов и следующих за тем множественных проблем, возникающих в процессе лечения. Вне всякого сомнения, сам факт наличия в популяции данной категории психотипов имеет собственное психологическое измерение и является самостоятельной проблемой для проведения целенаправленного психологического исследования.

Очевидно, что в таких случаях общая лечебно-терапевтическая или лечебно-восстановительная программа обследования и ведения таких пациентов необходимо требует обязательного учета их психологических особенностей вследствие возникающих в этой сфере проблем, в значительной степени осложняющих и продлевающих (часто в ущерб самому пациенту – прим. авт.) процедуры курации, или даже делающие проведение некоторых из них для данного пациента невозможным вовсе. Специалист стоматологического профиля, необходимо обладающий базисными психологическими знаниями, полученными им на институтской или университетской скамье, обязательно должен принимать во внимание эти деструктивные особенности эмоционально-аффективной сферы, поступков и поведения конкретного пациента с тем, чтобы корректно оценить и всемерно минимизировать возможные риски негативных психологических проявлений с его стороны тех или иных аффектов и действий, ограничивающих фактические возможности самого клинициста, а также, - осложняющих или затрудняющих исполнение им нормативной лечебной программы из-за стресса пациента [3].

Настоящее исследование исходит из того, что врач-стоматолог в рамках собственной сформированной психологической компетенции должен оценить риск возможного возникновения конфликтных ситуаций, которые, для того, чтобы их предвидеть, следует разделить на две группы: первые, - это конфликты в системе «врач – пациент», связанные с врачебными ошибками, нарушениями технологий лечения, факторами влияния на сферу восприятия пациента; тогда как другие, - связанные с выраженными психологическими особенностями личности как пациента, так и врача, и, самое главное, - с возможными проблемами, которые могут возникнуть вследствие их психологической несовместимости. В исследовании [4] его авторами отмечено, что в стандартной клинической практике преобладают конфликты второго типа, возникающие в тех случаях, когда между врачом и пациентом устанавливается режим доминирования отрицательных эмоций, а сам врач не расположил к себе, и не смог создать атмосферу доверия к себе, а затем, при проведении необходимых лечебных или восстановительных манипуляций добиться четкости исполнения принимаемых им решений в процессе лечения.

Исходя из направленного психологического анализа существующей клинической и диагностической стоматологической практики, необходимо сформировать основные психотипы конфликтогенного поведения таких пациентов и конкретизировать соответствующие им психологические особенности, приводящие к порождению конфликтов. В исследовании [5] его автором на основании анализа данных научно-исследовательской литературы сходного профиля и результатов собственных исследований выделяются 5 психотипов личности пациента, обладание корректной и полной информацией о которых позволит врачу наиболее точно понять и оценить причину возникающего конфликта и минимизировать эмоциональную остроту напряженной или нервной обстановки во время клинического обследования или лечения конфликтогенного пациента.

Значительную роль может играть такая психологическая особенность стоматологического пациента, как выраженная ригидность его нервных процессов [3]. Отмечено, что при возникновении конфликтной ситу-

ации пациент ригидного типа часто с подозрением относится к подготовке к проводимым мероприятиям, чистоте кабинета, инструментария, специального стоматологического оборудования. Психотип такого пациента предполагает, что, с большой долей вероятности, данный пациент обладает завышенной самооценкой, требует излишнего подтверждения его собственной значимости, мало считаются с мнением врача, невнимателен к его указаниям и рекомендациям в процессе лечения, требует явно чрезмерного почтения от окружающих. Кроме того, у обладателей такого психотипа часто снижена критика к своим поступкам, манифестирована склонность к внезапной и необоснованной обиде, причины которой внешне неясны. Для данного психотипа пациента в первое же его посещение врача необходимо выяснить и конкретизировать препозииции и ожидания самого пациента от лечения, которые часто или завышены, или вообще неадекватны его состоянию и текущим возможностям стоматологии. Как правило, в процессе лечения подобного пациента от врача потребуются максимум внимания и терпения. Ригидный пациент нуждается в многочисленных коррективах по окончании каждого этапа лечения, поскольку такой пациент должен ясно понимать, какие манипуляции ему провели, а затем, - акцептовать и одобрить действия врача. Психология взаимодействия в системе «врач – пациент» здесь сводится к тому, что именно посредством разъяснения и оптимизации выбора и последовательности проведенных лечебных воздействий врач старается расположить и сформировать доверие пациента к проведенным манипуляциям, которые он должен психологически принять именно в качестве профессионально оказанной ему помощи.

Особую проблему представляют собой пациенты со значительно сниженным уровнем локуса контроля, представляющие неуправляемый психологический тип. В эмоционально напряженной, конфликтной ситуации пациент данного психотипа импульсивен и эксплозивен, контролирует себя неравномерно, несамокритичен, неадекватен и агрессивен, склонен во всех своих неудачах обвинять других, не учитывает прошлый опыт выхода из подобных ситуаций и не актуализирует его, вследствие чего постоянно повторяет одни и те же свои ошибки. Безусловно, врачу нет никакого смысла убеждать такого пациента в неправоте его точки зрения, не следует вступать с ним в споры, которые только обостряют конфликт. Напротив, специалисту крайне необходимо действовать уверенно, целенаправленно и точно выполняя необходимые лечебные или восстановительные манипуляции, стараясь минимизировать эмоциональную эксплозию и соответствующие ей неконтролируемые действия пациента данного психотипа [6].

Совершенно иное дело представляет собой пациент сверхпунктуального психотипа, демонстрирующий склонность к предъявлению в конфликтной ситуации необоснованно завышенных и часто невыполнимых требований к окружающим, субъективно преувеличивать их слова и действия избирательно или без разбора, аггравировать эмоционально даже незначительные свои просчеты и неудачи, и, вследствие множественных искажений восприятия, - плохо анализирующий как свои действия, так и поступки окружающих, при этом вменяющий в вину последним непрофессионализм и некомпетентность. Психологический портрет такого пациента способен оказать необходимую помощь в выборе наиболее результативной психологической стратегии взаимодействия с ним, а именно, - клиницист должен демонстрировать спокойствие и уверенность в своих решениях и действиях, а также быть предельно внимательным к не в меру педантичному пациенту, доступно рассказывать о возможностях проводимого лечения на всем его протяжении и не менять тактику курации в процессе ее осуществления. Напротив, учитывая психологические особенности данного психотипа, следует избегать разговоров с подобным больным о возможности или о стати-

стической вероятности наступления отрицательных последствий, поскольку под чрезмерной педантичностью, как под маской, почти всегда скрывается неуверенный и мнительный пессимист, психологическая стратегия осуществления стоматологического лечения которого должна быть направлена на его приведение к статусу союзника или партнера стоматолога, заинтересованного, как и сам врач, в положительных результатах своего собственного лечения.

В исследовании [2] особенно подробно анализируется психологический тип пациента так называемого «бесконфликтного» типа, за которым внимательный и психологически компетентный врач-стоматолог может обнаружить совершенно иной психологический фон внутренней противоречивости, излишнего конформизма, эмоциональной неустойчивости и отсутствия собственной позиции, следствием которых становятся часто наблюдаемые изменчивость решений и непоследовательность в поступках, смутное видение перспективы лечения, безволие и неспособность противостоять вовлечению в зависимость от любого стороннего мнения, гипертрофированное стремление к компромиссу. Данный психотип, «только бы все быстрее закончилось», быстро соглашается с любыми предложениями врача, даже не анализируя их, однако, переступив порог кабинета, также легко попадает под влияние следующих по счету окружающих, после общения с которыми становится способен даже высказать претензии врачу. В общении с беспринципным конформистом стоматолог должен быть особенно терпеливым, тщательно разъясняющим и постоянно доказывающим уместность и необходимость проводимых лечебных или восстановительных мероприятий. Напротив, если же врач по каким-то причинам вступает в конфликт с таким пациентом, для скорого решения возникшей проблемы крайне эффективно развернуть конформиста в такую позицию, чтобы он смог взглянуть на нее со стороны, смог учитывать свой же предыдущий опыт и переживания. Такая психологическая стратегия работает практически безотказно, поскольку в этом случае для представителя данного психотипа будет представлено другое мнение, которое он, скорее всего, без раздумий примет, поскольку это и есть именно то, что он привык делать постоянно.

В целом ряде исследований авторами независимо друг от друга согласованно выдвигается подход, который в самом общем виде используется во многих сферах человеческой жизнедеятельности: всякое явление негативного или деструктивного характера значительно целесообразней предупредить в причинах его возникновения, нежели потом долго и трудно заниматься устранением его последствий [7, 8, 9]. Ровно то же самое касается и профилактики возникновения конфликтов в тех случаях, когда лечение (протезирование) вызывает локальный психологический или физический дискомфорт (например, - [10]). Психологическая специфика стоматологического приема пациента, связанная с назначением и проведением ему терапевтического или ортодонтического лечения, в силу объективных особенностей данных видов вмешательства, объективно обнаруживающим достаточно высокий уровень конфликтности, реализуется в ведущей роли врача как специалиста, организующего взаимодействие в системе «врач – пациент» в рамках модели партнерства, когда ответственность за качество осуществления и за результаты проведенных манипуляций, необходимых для лечения, врач-стоматолог и его пациент делят поровну. В план проведения стоматологического приема клиницистом обязательно должно быть включено время для подробной клинической беседы, в течение которой пациент обстоятельно и подробно излагает врачу субъективную сторону собственного анамнеза, - ощущаемую симптоматику и иные ценные анамнестические сведения, которые должны быть приняты с должным вниманием, тщательно проанализированы и представлены пациенту

в виде последовательного плана лечения или протезирования с последующим динамическим наблюдением и ведением пациента после такого вмешательства.

Все это играет важнейшее психологическое значение, поскольку такой подход позволяет снять излишнюю тревожность и напряженность пациента перед приемом и во время него, нейтрализовать на этот же период возможные проявления стресса, которые уже в объективном плане могут осложнить проведение намеченного лечения, и создать атмосферу максимально возможного благоприятствования проведению всех необходимых манипуляций и стадий намеченного лечения или протезирования в атмосфере взаимного понимания и доверительности между стоматологом и его пациентом.

Отраслевые исследования [11, 12, 13] основываются на том, что подавляющее большинство терапевтических или ортодонтических стоматологических вмешательств осуществляется под местной анестезией (если в таковой есть необходимость) при сохраненном сознании пациента, поскольку в большинстве таких вмешательств проводящему их стоматологу бывает крайне важна обратная субъективная реакция пациента, изменяющаяся от начала до стадии завершения вмешательства. Сохраненное сознание оставляет свободными сенсорные каналы для восприятия внешних факторов, сопровождающих работу стоматолога, и вызывающих у пациента целый ряд негативных эмоций, тревоги, беспокойства, ощущения выраженного психологического дискомфорта. К таким факторам исследователи проблемы нейтрализации стоматологического стресса относят шум зубохирургического оборудования, нагрев, вибрацию и ощущение силового воздействия со стороны рабочего инструмента стоматолога. У некоторых пациентов вызывают резко выраженные негативные ассоциации привкус стоматологических (пломбирочных, вспомогательных, анестезирующих, дезинфицирующих, фиксирующих и т.п.) материалов, а иногда - даже просто их запах. Одновременное действие этих различных по своей природе факторов, вызывающих выраженные нарушения нейрогормональной регуляции гомеостаза организма пациента, носит адаптационную природу и способно привести к развитию общей стрессовой реакции, возникающей как ответ на нарушение исходного состояния нейрогуморального равновесия.

В ситуациях острых аффективных манифестаций вследствие неуправляемого развития стрессовой реакции у пациента, клиницист-стоматолог может прибегнуть к помощи специалиста другого профиля, - психолога, психоневролога, психотерапевта. В том случае, если в анамнезе стоматологического пациента уже присутствуют диагностически подтвержденные расстройства сердечно-сосудистой системы, сопровождаемые низкой перфузией, гиповолемией, склонностью к тромбообразованию, нарушение гуморальных концентраций основных гормонов стресса (кортизола, катехоламинов) в ситуациях острого стресса может негативно влиять на баланс факторов констрикции / дилатации сосудистой стенки, формирования выраженной вегетативной реакции с обострением хронической патологии [6, 14], последующей генерализации и развития терминальных состояний, представляющих прямую угрозу для жизни такого легко возбудимого пациента [2]. Следовательно, вопрос о дополнительном привлечении в течение стоматологического лечения специалистов психологического или психо-коррекционного профиля в ситуации острого стресса становится витально важным.

Таким образом, выраженное психологическое измерение проблема преодоления конфликтных типов реакции пациентов на проводимое стоматологическое вмешательство приобретает в связи с наличием у стоматологического пациента в анамнезе сопутствующих хронических патологий в случае, если его психотип характеризуется повышенной тревожностью, нервной возбудимостью и эмоциональной лабильностью со склонно-

стью к демонстративно-невротическим проявлениям [2, 15]. При наличии в анамнезе дополнительных показаний к психологической коррекции тревоги и стресса, специалист по психокоррекции может оказать неоценимую помощь в разработке общей стратегии и программы ведения такого пациента, включающей этапы обследования, постановки диагноза и последующего лечения или протезирования. Авторами особенно выделяется вопрос наличия у стоматологического пациента диагностированных сопутствующих патологий, поскольку сам факт такого наличия может оказать самое непосредственное влияние на общую патодинамику, и, следовательно, - на выбор этапов программы обследования, диагностики и лечения (протезирования), равно как и на оптимизацию выбора их последовательности, причем важнейшими составляющими становятся назначение ослабляющей влияние стрессоров на психику пациента фармацевтики (стресс-протекторов), либо же – назначение необходимых сеансов профилактической психотерапии у квалифицированного специалиста [15, 16].

Классическая теория современной психологии эмоций исходит из того, что в случае перегрузки или перенапряжения сферы эмоций происходит (на нейрогуморальном уровне) автоматическое включение механизмов систем формирования быстрой ответной реакции на стресс, в основе действия которых лежат реакции свободно-радикального окисления. В частности, в конфликтной ситуации стоматологического приема наблюдаются «забросы» концентраций гормонов стресса – кортизола и катехоламинов. Индивидуальная оценка объективных величин этих показателей предоставляет клиницисту возможность более точного прогнозирования уровня выраженности предполагаемой реакции на стресс данного конкретного стоматологического пациента [17, 18].

Проведение целенаправленного психологического обследования такого пациента (например, - тест на определение уровня тревожности Спилбергера - [1, 16]) позволяет специалисту – психологу сформировать конкретные рекомендации составления лечебно-диагностической программы ведения данного стоматологического пациента [19, 20], поскольку в такой ситуации только квалифицированный психолог в состоянии дать прогноз ожидаемых изменений в поведении пациента врача-стоматолога в зависимости от его личностных особенностей [2] и сформулировать точные рекомендации по профилактике наступления и нейтрализации стрессового состояния.

Как показывает целый ряд исследований, сам вопрос о профилактике и нейтрализации проявлений стресса является сложной, комплексной и требующей научно-обоснованного решения проблемой в клинической стоматологической практике [11, 21]. Особенно трудным является выработка методов коррекции психоэмоционального состояния нервно-возбудимого и эмоционально-неустойчивого пациента стоматологического кабинета через воздействие на внутренние системы и механизмы, ответственные за выработку общей ответной реакции на стресс на нейрогуморальном уровне. Тем не менее, вполне определенный прогресс в направлении был достигнут на базе кафедры ортопедической стоматологии Первого МГМУ им. И.М. Сеченова, где в течение длительного периода продолжают осуществляться исследования и работы по разностороннему внедрению в существующую стоматологическую практику метода мезодиэнцефальной модуляции. Достигнутые результаты обнадеживают, поскольку методика физиотерапевтического воздействия МДМ-терапии уже доказала свою эффективность по нескольким практическим направлениям лечения и протезирования, - для совершенствования процессов регенерации тканей, улучшения и ускорения остеинтеграции, а также в решении возникающих проблем психологического профиля, - преодоления стресса и нейтрализации его негативных последствий [12, 14].

Оценка возможностей использования МДМ-терапии для решения проблем психологического профиля, связанного со стоматологическим лечением или протезированием пациентов определенных психотипов осуществляется в том числе и через получившее широкое распространение предварительное анкетирование стоматологических больных, обращающихся в клинику ортопедической стоматологии. Вопросы анкеты позволяют выявлять, фиксировать и оценивать объективную значимость индивидуально-психологических особенностей каждого пациента, его общий психостатус, причем, данные анкеты могут быть существенно уточнены уже во время первой клинической беседы с клиницистом. Расширение и закрепление такой ценной анамнестической практики остро ставит вопрос об улучшении направленной психологической подготовки будущих специалистов стоматологического профиля, на которого ложится ответственность за точность и корректность психологической предикции индивидуальных особенностей каждого пациента на стоматологическом приеме [5, 13].

Следует отметить, что данный психологически-ориентированный подход вполне соответствует фундаментальным принципам классической медицинской деонтологии, согласно которым, приступающий к лечению больного специалист медицинской специальности, должен выяснить значимые для обследования, диагностики, лечения и последующего ведения конкретного пациента его индивидуально-личные особенности, само наличие которых позволяет совершенно точно сформировать общую программу ведения, и выработать индивидуальную стратегию и тактику осуществления лечебных или восстановительных процедур на всем протяжении процесса взаимодействия специалиста-стоматолога со своим пациентом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Утюж А.С., Загорский В.А., Юмашев А.В., Нефедова И.В., Лушков Р.М. Оценка психоэмоционального статуса и анализ уровня тревожности у студентов первого курса медицинского университета // Роль науки в развитии общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. – 2016, – С. 148-157.
2. Шаныгина Д.В. Психоэмоциональный стресс пациента на стоматологическом ортопедическом приеме // Актуальные проблемы стоматологии: сб. науч. тр. – М, – 2012. – С. 267-268
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Академический проект, – 2009. 943 с.
4. Локтионова М.В., Жидовинов А.В., Жахбаров А.Г., Салтовец М.В., Юмашев А.В. Реабилитация пациентов с тотальными дефектами нижней челюсти // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. – 2016. – № 4. – С. 81-83.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб: Питер, 2011. 256 с.
6. Утюж А.С., Юмашев А.В., Самусенков В.О., Черемухина Д.С., Лушков Р.М. Использование гомеопатических препаратов у пациентов с частичной и полной потерей зубов, страдающих кандидозом полости рта, с различным психостатусом // Управление инновациями в современной науке. Сборник статей Международной научно-практической конференции. –2016. –С. 182-190.
7. Севбитов А.В., Браго А.С., Канукоева Е.Ю., Юмашев А.В., Кузнецова М.Ю., Миронов С.Н. Стоматология: Введение в ортопедическую стоматологию // – Ростов-на-Дону, – Феникс, – 2015, – 91 с.
8. Севбитов А.В., Адмакин О.И., Платонова В.В., Браго А.С., Бондаренко И.В., Золотова Е.В., Канукоева Е.Ю., Селифанова Е.И., Скатова Е.А., Юмашев А.В., Кузнецова М.Ю., Миронов С.Н., Дорофеев А.Е. Стоматология: организация стоматологической помощи и анализа

томия зубов // Ростов-на-Дону, Феникс, 2015, 155 с.

9. Дорошина И.Р., Юмашев А.В., Михайлова М.В., Кудерова И.Г., Кристаль Е.А. Ортопедическое лечение пациентов с повышенным рвотным рефлексом // Стоматология для всех. – 2014, – № 4. – С. 18-20.

10. Утюж А., Юмашев А., Михайлова М. Ортопедические конструкции из сплавов титана при непереносимости традиционных зубных протезов // Врач. – 2016, – № 7, – С. 62-64.

11. Севбитов А.В., Митин Н.Е., Браго А.С., Котов К.С., Кузнецова М.Ю., Юмашев А.В., Михальченко Д.В., Тихонов В.Э., Шакарьянц А.А., Перминов Е.С., Основы зубопротезной техники // – Ростов-на-Дону, – Феникс, – 2016, – 332 с.

12. Юмашев А.В., Кристаль Е.А., Кудерова И.Г., Михайлова М.В. – Непереносимость ортопедических конструкций, явления гальванизма // Журнал научных статей Здоровье и образование в XXI веке. – 2012. – Т. 14. – № 2. – С. 26.

13. Yumashev A.V., Gorobets T.N., Admakin O.I., Kuzminov G.G., Nefedova I.V. Key aspects of adaptation syndrome development and anti-stress effect of mesodiencephalic modulation // Indian Journal of Science and Technology. – 2016, – Т. 9. – № 19. – С. 93911.

14. Юмашев А.В., Павлов В.А., Адмакин О.И., Кузьминов Г.Г., Невфедова И.В. Анализ применения мезодиэнцефальной модуляции в коррекции стрессовых нарушений // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. – 2016, – № 12. – С. 38-48.

15. Севбитов А.В., Юмашев А.В., Ершов К.А., Дорофеев А.Е., Кристаль Е.А. Особенности адаптации к съемным зубным протезам по гендерным особенностям у пациентов, постоянно проживающих в условиях геронтологического центра // В сборнике: TRENDS OF MODERN SCIENCE - 2014 Materials of XI International Research and Practice Conference. – 2014. – С. 42-44.

16. Utyuzh A. S., Admakin O. I., Nefedova I. V., Zaharov A. N., Yumashev A. V. SITUATIONSBEDINGTE ÄNGSTLICHKEIT IM EMOTIONAL-PSYCHISCHEN ZUSTADR DER PATIENTEN UND STUDENTEN DER MEDIZINSICHEN UNIVERSITÄT // The Fifth International conference on development of education and psychological science in Eurasia. – 2016. – P. 45 – 49.

17. Севбитов А.В., Невдах А.С., Платонова В.В., Кузнецова М.Ю., Юмашев А.В. Оценка качества жизни ортодонтических пациентов, имеющих травматические поражения на слизистой оболочке полости рта // Труды международного симпозиума Надежность и качество. – 2015. – Т. 2. – С. 368-369.

18. Ряховский А.Н., Юмашев А.В., Левицкий В.В. Значение пропорций в формировании эстетического восприятия // Панорама ортопедической стоматологии. – 2007, – № 3. – С. 18-21.

19. Ряховский А.Н., Левицкий В.В., Карапетян А.А., Мурадов М.А., Юмашев А.В. Сравнительная оценка методов трехмерного сканирования лица // Панорама ортопедической стоматологии. – 2007, – № 4, – С. 10-13.

20. Ряховский А.Н., Рассадин М.А., Левицкий В.В., Юмашев А.В., Карапетян А.А., Мурадов М.А. Объективная методика оценки изменений топографии объектов полости рта // Панорама ортопедической стоматологии. – 2006, – № 1. – С. 8-10.

21. Loktionova M.V., Zhakhbarov A.G., Yumashev A.V., Utyuzh A.S., Nefedova I.V. Rehabilitation of patients with total mandible defects // The USA Journal of Applied Sciences. – 2016. – № 2. – С. 10–12.

Статья поступила в редакцию 23.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.9. 316.6: 159.9. 612.8

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2018

Локова Мариана Юрьевна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры
«Организация работы с молодежью»

Ханова Марина Нурадтиновна, кандидат философских наук, доцент кафедры
«Организация работы с молодежью»

Кабардино-Балкарский государственный университет

(360004, Россия, Нальчик, улица Чернышевского, 173, e-mail: khanova.marina07@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются причины агрессивного поведения российской молодежи, проводится исследование роли семьи в формировании межличностных отношений подрастающего поколения. На основе модели, предложенной американским специалистом по мозгу Полом Маклинном, где человеческий мозг рассматривается с позиции трёх взаимосвязанных биологических частей: ретикулярный (рептильный), эмоциональный (лимбический, млекопитающий) мозг, а также визуальный мозг (кора головного мозга, неокортекс) предпринята попытка раскрыть содержательную связь проблемы отношений между функцией мозга и поведением индивида. Отмечено, что все обозначенные части головного мозга работают между собой очень связано, чётко и синхронно. Однако, если общий производственный климат характеризуется непосильным стрессом, то это создает дезорганизованное препятствие развитию мозга. Чаще всего люди травмируются на раннем этапе. Все эти явления результат отчуждения и одиночества. Работая с травмированными частями «Я» с помощью системной психотерапии можно запустить процесс эмоционального исцеления. Проведен анализ индивидуально-психологических особенностей поведения личности. Возникновению стрессов предшествуют травмирующие жизненные события. Стрессы влияют на возникновение различных психических расстройств и болезней, а также проявление агрессивного поведения. Исследование психологических механизмов агрессивного поведения молодежи позволит выделить основные психотравмирующие детерминанты и определить методы работы с ними. Это, в свою очередь, позволит не только снизить высокий уровень агрессивного поведения среди современной молодежи, но и предотвратить его проявление в будущем.

Ключевые слова: агрессивное поведение, агрессивность, семья, родители, ребенок, молодежь, мозг, травма, фрустрация, лимбическая система, неокортекс, травмированная часть выживающая часть, межличностные отношения.

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF TODAY'S YOUTH

© 2018

Lokova Mariana Yurievna, candidate of philosophical Sciences, senior lecturer
of the Department "Organization of work with youth"

Khanova Marina Nurudtinovna, candidate of philosophical Sciences, associate Professor
of the Department "Organization of work with youth"

Kabardino-Balkarian State University

(360004, Russia, Nalchik, Chernyshevskogo street 173, e-mail: khanova.marina07@mail.ru)

Abstract. This article examines the causes of an aggressive behavior of Russian youth, the role of the family in the formation of interpersonal relations among the younger generation. Based on the model suggested by the American brain suggested specialist Paul McLean, in which the human brain is considered from the position of three interrelated biological parts: Reticular (limbic, mammal), brain, also the visual brain (cortex, neocortex) was made an attempt to open the substantive relationship between the problem of the relationship between brain function and the behavior of an individual. Noted that all indicated parts of the brain work together very connected, clearly and synchronously. However, if the manufacturing climate is characterized by excessive stress, it creates a disorganized obstacle to the development of the brain. Mostly people are injured at an early stage. All these phenomena are the result of alienation and loneliness. Working with traumatized parts of the «Me» with a system of psychotherapy, you can start the process of an emotional healing. The analysis of individually-psychological features of individual behavior. Stresses are preceded by traumatic life situations. Stress affects the onset of various mental disorders and diseases, also the manifestation of an aggressive behaviour. The study of psychological mechanisms of an aggressive behavior of youth will highlight the main determinants of traumatic and identify methods of working with them. This, in turn, will allow not only to reduce the high level of aggressive behavior among today's youth, but also to prevent its manifestation in the future.

Keywords: aggressive behavior, aggression, family, parents, child, youth, brain, trauma, frustration, limbic system, neocortex, traumatized part surviving part of interpersonal relationships.

Человек в современном мире постоянно подвергается различным воздействиям внешних и внутренних факторов. Кризис всех сфер общественной жизни в нашей стране привел к реальной угрозе глубокой духовной и нравственной деформации.

Сегодня мы наблюдаем в средствах массовой информации факты насилия среди подрастающего поколения. В чем же причина агрессивного поведения среди современной молодежи? Ответ на этот вопрос и является целью нашего исследования.

Наиболее важным, применительно к теме исследования, следует считать основную, глубинную идею, пронизывающую работы зарубежных и российских авторов.

Ее суть кратко можно выразить следующим образом: агрессивное поведение молодежи - это преднамеренное, целенаправленное причинение вреда жертве, форма поведения, нацеленное на оскорбление или причинение

вреда другому живому существу.

Агрессия является результатом фрустрации. Она возникает в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей. Но ведь потребность как таковая сама детерминирована целым рядом условий общественной жизни

Это явление относится к травмирующим эмоциональным состояниям. Молодежь выступает отражением всей совокупности общественных отношений, но каждое конкретное проявление молодежного сознания не может быть выведено полностью из этих отношений, оно требует, с одной стороны, поиска адекватных ситуации методологических основ исследования, с другой - многостороннего изучения и конкретизации конкретных явлений в молодежной среде.

Тема агрессивности в поведении привлекала внимание ученых со времен Дарвина. С тех пор нейрофизи-

ологи, главным образом, сосредоточили свое внимание на том, чтобы обнаружить участки мозга, ответственные за элементарные рефлексы, а также за необходимые для выживания способы поведения.

В этой связи, особо следует отметить вклад в разработку данной проблемы таких ученых как Майерс Д. [12], Бэрн Р., Ричардсон Д. [5], Милграм С. [14], Берковиц Л. [3], Гришина Н.В.[8], Немировский Д.Э. [16], Шипунова Т.В.[22], Башкатов ИЛ. [1]

Сегодня нет недостатка в анализе процессов, происходящих в молодежной среде.

Однако, на наш взгляд, на сегодняшний день все еще недостаточно исследован процессуальный характер индивидуально-психологических особенностей агрессивного поведения современной молодежи. Недостаточно изучены детерминанты, существенно повлиявшие на поведение молодых людей.

Исследование психологических механизмов агрессивного поведения молодежи позволит выделить основные психотравмирующие детерминанты и определить методы работы с ними.

Это, в свою очередь, позволит не только снизить высокий уровень агрессивного поведения среди современной молодежи, но и предотвратить его проявление в будущем.

Методологической основой настоящего исследования являются основные положения возрастной и педагогической психологии, когнитивной нейробиологии, теории травмы, представленные в работах отечественных и зарубежных авторов, а также собственный опыт авторов, накопленный при практической работе.

Прежде, чем перейти к содержательной стороне индивидуально-психологических особенностей агрессивного поведения молодежи, необходимо выявить смысловую структуру самих исходных понятий «агрессия» и «агрессивность».

Под агрессией (от лат. *aggredi* – нападать, нападаю) понимают специфическую форму разрушающих (деструктивных) действий человека, которые подразумевают применение силовых воздействий и нанесение другим людям, а также живым существам или предметам, различного рода вреда.

Агрессивность представляет собой особую форму поведения человека, которое находит свое проявление в отношении к другим людям и отличается намерением наносить вред или ущерб. Что же побуждает человека к агрессивному поведению?

Швейцарский психолог и психиатр Аллан Гуггенбуль рассматривает агрессивное поведение как результат дефицита в структуре или вследствие процессов головного мозга, он отмечает, что «лобные доли не полностью развиты или лимбическая система работает неправильно. Здесь мы видим, аргументация остается той же: насилие является аномалией, вызванной чем-то, что за пределами нашего пространства и времени. Оно рассматривается не как моральный недостаток, а вопрос психопатологии». [9]

Ведущий американский специалист по мозгу Пол Маклин (Paul D. MacLean) [20] предлагает модель, где человеческий мозг «равнозначен трём взаимосвязанным биологическим», из которых каждый имеет «свой собственный разум, своё собственное чувство времени и пространства, собственную память, двигательную и другие функции»:

1. Ретикулярный (рептильный) мозг - содержит в себе первобытные страхи и инстинкты, он реагирует первым и его задача - сохранить нам жизнь. Самый старый пласт - ствол мозга. Именно здесь располагаются базовые функции жизнеобеспечения. Это область телесной регуляции на который мы не можем влиять своей волей.

2. Эмоциональный (лимбический, млекопитающий) мозг - участвует в регуляции функций внутренних

органов, обоняния, инстинктивного поведения, памяти, сна, бодрствования, но в первую очередь лимбическая система отвечает за эмоции. Здесь нет ощущения времени. То, что здесь происходит, запоминается вне времени.

3. Визуальный мозг (кора головного мозга, неокортекс). Неокортекс, кора больших полушарий головного мозга, отвечает за высшую нервную деятельность. Ему присущи такие функции, как рассуждение, мышление, принятие решений, реализация творческих способностей человека, осуществление целесообразного управления двигательными реакциями, речью, реализация человека вообще. На этом этапе начинается анализ, выявление закономерностей, выделение различий. Здесь мы способны ориентироваться во времени, находить способность различать «вчера, сегодня завтра». Мы можем от чего-то дистанцироваться, и наблюдать. Здесь происходит терапевтическое расщепление «Я». «Я» могу смотреть, анализировать себя. Смотреть на себя в прошлом, сейчас и видеть разницу. На этом уровне отмечаются способности наблюдателя, который воспринимает, что делаю я и, что делают мои части. Это то, что мы называем сознанием.

Данная модель определяет, что все обозначенные части головного мозга работают между собой очень связано, четко и синхронно. Понятно, что мозг на этом не заканчивается.

Человеческий мозг можно понять, только если видеть его в связи, важен опыт привязанности и отношений. Как «Я» включен в мою семью, в свое окружение. Если общий производственный климат характеризуется непосильным стрессом, то это создает дезорганизованное пренебрежение развитию мозга. Что происходит?

Появление так называемой «авторской программы» тестируется обязательно лимбическим мозгом, а затем «спускается» в рептильный отдел. Отсюда и появляются чувственные отклики, реакции эмоционального мозга, которые, опять же, неокортекс интерпретирует как чувство недостаточности [21]. В чем же эта недостаточность?

Человек состоит из различных внутренних частей, которые развиваются в процессе жизни. Счастливый ребенок – это желанное дитя любящих, взрослых и психологически здоровых родителей. Он насыщен любовью и принятием, научен экологичному и бережному обращению с собой.

Тогда все внутренние части личности развиваются и взаимодействуют. Это значит, что его идентичность не ущемлена. К сожалению, такое детство было не у многих из нас. А, значит, и не у многих наших родителей. Травмированный ребенок – это ребенок, подвергшийся различным видам травм, насилия. Это может быть одинокий и отвергнутый, брошенный и забытый, оскорбленный, использованный, жертвующий собой ребенок. Родители или были поглощены своими собственными горестями и проблемами, или чрезмерно вовлекали ребенка в свою жизнь [7].

В момент травмы (стресса, шока) в зависимости от степени диссоциации отделенная часть живет своей жизнью и в большей или меньшей степени знает другие части. Часто они «замерзают» в определенном возрасте, в то время как другие части развиваются дальше.

Травма несет сверхнагрузку для психики человека. Что такое психика? Психика – это восприятие, чувства, ощущения, мышление, воспоминания, желания. Из этого складывается некая идентичность, некое сознание собственного «Я».

В рамках здоровой психики все эти процессы становятся ориентированными друг на друга. Каково же влияние травмы? Мы можем реагировать на стресс по-разному. Можем продолжать драться, бегать или замирать. Но чаще всего психика начинает раскалываться, распадаться. Восприятие больше не соответствует мышлению, мышление и чувства разделены.

Идентичность, осознание собственного «Я» утрачивает контакт с этими отдельными явлениями.

Пограничная часть личности (отделенная часть) в зависимости от степени диссоциации живет своей жизнью и в большей или меньшей степени знает другие части. Психика больше не может управлять телом или тело больше не может влиять на психику.

Процессы протекают обособленно друг от друга. Поэтому травмы влияют и на тело, вызывая определенные симптомы.

В связи с этим профессор психологии, клинический психолог Франц Рупперт выделяет в человеке несколько разных структур, которые отделены и каждая продолжает свое развитие, независимо от другой:

1. Психическая структура. Психика еще продолжает правильно функционировать. Это означает, что здесь еще существует хороший контакт с реальностью. Это собственно основное предназначение психики – поддерживать нас в контакте с реальностью такой, какая она есть.

2. Травмированная часть. В этой структуре хранятся все воспоминания, которые человек пережил в момент травмы. И эти структуры, уже после пережитой травмы продолжают оставаться активными, они никуда не деваются, они просто как бы инкапсулируются внутри. И этому инкапсулированию помогает произойти третья структура, которую Рупперт называет «выживающей частью».

3. Выживающие части необходимы для того, что бы человек смог пережить травму потому, что в случае с травмой речь всегда идет о жизни и смерти. Это выживание в психическом смысле, в физическом смысле и в социальном. Есть люди, которые в социальном отношении являются мертвыми. Это происходит тогда, когда какого-либо человека изгоняют за какой-либо поступок из определенного социума [19, с.27].

Чаще всего люди травмируются на раннем этапе. Чем раньше происходит травматическое явление, тем тяжелее и глубже расстройство. Психика может расколоться до рождения человека. Для развития ребенка, необходимо, чтобы он был желанным для обоих родителей.

Часто это желание бывает амбивалентно (ни да, ни нет), и дети, находясь в утробе матери, так же могут это чувствовать.

Наша жизнь начинается с зачатия, когда мы рождаемся – нам уже девять месяцев. «Если вчувствоваться в отношения матери и эмбриона, мы увидим, что две души живут в одном теле и два тела образуют одну душу. Для находящегося в матке эмбриона мать – это весь окружающий его мир» [4, с.73].

Серьезным испытанием для ребенка являются преждевременные роды и раннее рождение. Медицина борется за спасение недоношенных детей. Самым страшным опытом для них является то, что они в это время живут без контакта с матерью. Это одиночество доставляет им огромную боль. В России эта проблема особенно актуальна потому, что во многих роддомах, еще со времен Советского Союза, практикуется раздельное пребывание матери и ребенка [2].

В процессе родов ребенок принимает активное участие, он ищет путь в родовый канал. Все чаще в родах встречаются осложнения (предлежание, обвитие пуповиной и т.д.). Если ребенок не находит в процессе родов выхода, если он обвивается пуповиной. Это говорит о том, что ребенок является травмированным. Он теряет ориентацию.

При кесаревом сечении обычное событие превращается в хирургическую операцию. Не устанавливается первичное взаимодействие между матерью и ребенком. Та боль, которую «экономили» врачи, впоследствии становится достаточно сильной. Это важно так как, роды кесаревым сечением являются травмой и для матери и

для ребенка. Ребенку не хватает в будущем инициативы, они все время находятся в ожидании, что кто-то придет и что-то сделает для них или с ними. Это время, после рождения – время, когда мать и ребенок устанавливают контакт друг с другом. Все, что мешает этому процессу (мытьё, забор крови и т.д.) нарушает формирование устойчивой связи [6].

Выкидыши и мертворожденные дети - это травма для матери. При следующей беременности она может испытывать постоянный страх.

Так же травмой является усыновление и удочерение. Мать и ребенка разлучают. И у ребенка чужая мать. Ребенок находится между двумя мирами: в душе он стремится к тому, что он потерял, и в то же время он злит и обижается и поэтому не может полностью прожить свое настоящее.

Все приготовления, все попытки установить связь с матерью пресекаются. Рано или поздно все эти чувства выходят на поверхность. Некоторые дети предпочитают страдать, плохо учатся в школе, из-за того, что родители отвергли их. Они также нуждаются в том, чтобы получить разрешение быть более счастливыми, чем их биологические родители, у которых, очевидно, была нелегкая жизнь.

Травмой также является то, что ребенок с ранних лет воспитывается чужими людьми. Из истории нам известно, что это являлось обычаем народов Кавказа (атальчество). Аталычество заключалось в том, что ребенка с ранних лет отдавали на воспитание в чужую семью, и по истечению определенного времени он возвращался в родительский дом [17].

Психологические исследования показывают, что свойства детской психики являются продуктом не только биологической, но и культурной эволюции. По мнению ряда авторов, законы и движущие силы биологической и культурной эволюции во многом сходны, а сами процессы могут плавно перетекать друг в друга. Другими словами, поведенческий признак может сначала передаваться из поколения в поколение посредством обучения и подражания, а затем постепенно закрепиться и в генах. [10]

Несмотря на то, что этот обычай сейчас не существует, можно предположить, что его последствия могут отражаться на многих из нас и в настоящее время. Ведь связь существует не только между родителями и детьми, но и между всеми членами рода. [11, с.35].

Если ребенок до 12 месяцев передан на чужое воспитание – это для него ситуация длящегося стресса. Здесь присутствует повышенный риск для проявления различных видов зависимости в будущем.

В раннем возрасте уход за ребенком вне дома травмируют его. Часто родители, в погоне за материальными ценностями, не успевают должным образом уделить внимание своим детям.

Отдают ребенка бабушкам и дедушкам, а потом забирают травмированного ребенка. Все эти процессы с большей вероятностью могут стать для ребенка травмой. Если травма матери – риск травмы для ребенка, на самом деле, дети тоже оказывают влияние на то, как чувствуют себя их родители. Душевное благополучие родителей часто во многом зависит от детей.

Любящим родителям больно, когда они вынуждены наблюдать, как страдают их дети, поскольку душевная связь между ними настолько сильна, что они физически ощущают их страдания. При этом неважно, что стало причиной страданий: поведение самих детей или несчастный случай, болезнь, удар судьбы, а может быть действия или бездействие родителей. Тут родители находятся во власти своих детей. Если у детей все хорошо, то и родителям хорошо, если же дети страдают, то любящие родители страдают вместе с ними [4, с.68.].

Большое количество людей, получивших травмы в детстве, вновь и вновь ретравмируются на протяжении

всей жизни, потому что первоначальная травма сделала их чрезвычайно ранимыми, незащищенными и предрасположенными к реактивным реакциям.

Ранняя травма означает раннюю потерю контакта со своей собственной жизненной энергией, вместо этого происходит развитие стратегий выживания, которые действуют по принципу: «лучше бы меня не было совсем».

У человека происходит отщепление от своих чувств, которые отключают и радостные чувства. Потеря доверия к людям. Если человек не доверяет собственной матери, он не будет доверять никому. Происходит потеря смысла, контакта с реальностью, человек начинает убегать в мир своих фантазий.

Таким образом, в настоящем исследовании мы сделали попытку раскрыть содержательную связь проблемы отношений между функцией мозга и поведением индивида.

Проведен анализ индивидуально-психологических особенностей агрессивного поведения личности и сделаны следующие выводы.

Отношения между родителями и детьми многогранны и сложны. Каждый человек когда-то был ребенком, и этот образ мы несём с собой во взрослую жизнь. Только, получившие любовь, родители могут передать ее своим детям.

В нашей жизни имеется много источников психической травматизации индивида, и симптомы посттравматического расстройства не редкость среди окружающих людей.

Травмирующие жизненные события часто влекут за собой возникновение стрессов, ухудшение психического здоровья, возникновение различных психических расстройств и болезней, а также проявление агрессивного поведения.

Все эти явления результат отчуждения и одиночества.

Семья является для человека первой и главной школой межличностных отношений, накладывающей отпечаток на всю его дальнейшую жизнь. Залог будущего здорового поколения определяется здоровой и гармоничной семьей, а это, в свою очередь, результат совместных усилий матери и отца.

Трансформационные процессы, происходящие в российском обществе на протяжении нескольких десятилетий, позволяют нам предположить, что стресс будет всегда, и, возможно, нагрузка эта будет только увеличиваться. И как, на наш взгляд, справедливо отметил Аллан Гуггенбуль: «Наша задача – научиться тонко чувствовать, адекватно реагировать и быстро восстанавливаться в тех случаях, когда мы все-таки вовлечены эмоционально. Если совсем коротко – научиться управлять собой» [9].

Современные исследования показывают, что такие практики как медитация осознанности, медитация принятия и другие техники «вхождения» в свои страхи меняют наш мозг. Нейробиологи утверждают, что у нас могут появляться новые нейроны (нейрогенез) и образовываться новые нейронные связи (нейропластичность) [15].

Например, из префронтального отдела нейроны могут напрямую управлять рептильным и лимбическим отделами мозга, в частности, тормозить реакции страха или агрессии.

Работая с травмированными частями «Я», можно помочь им развиваться дальше, чтобы они могли присоединиться к другим частям можно при помощи системной психотерапии и травматерапии.

Таким образом, можно запустить процесс эмоционального исцеления. Речь идет о том, что эта модель хорошо подходит для того, чтобы объяснить диссоциацию и работать непосредственно с отдельными частями.

Базовый принцип травматерапии - научить умению

чередовать стабильное состояние и травмированное.

Травма легко приводит к тому, что человек смотрит зачаровано только на то, что болезненно, связано с травмой и это полностью поглощает его. Человек не видит никаких вариантов действий, никакого выбора.

Поэтому, работая с травмой нужно научиться видеть другую сторону. Главное не отрицать травму, повреждение, но и нельзя позволять травме определять себя, определять свою жизнь.

Если каждая часть, даже самая поврежденная и негативная, получит шанс выявить истоки своих проблем, она сможет продемонстрировать себя в изначальном высокоценном состоянии, как это было до того, как она стала настолько деструктивной в жизни человека и, возможно, тогда в нашем обществе уровень агрессивного поведения будет снижаться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Башкатов И.Л. Притеснение: обидчики и обиженные // Социологические исследования. 2002. № 12.
2. Белоусова Е. Наши современники о родовспоможении в России <http://www.memo.ru/library/books/KORNI/CHAPTER18.HTM>
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 512 с.
4. Бомон Х. Смотреть на душу: духовная психотерапия – М.: Институт консультирования и системных решений, 2011. – 192с
5. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352с.
6. Влияние процесса рождения на психику ребенка http://uchebnikonline.com/psihologia/vikova_psihologiya_-_sergeyenko_op/vpliv_protseesu_narod-zhenyya_psihiku_ditini.htm
7. Гринко О. Профилактика расставаний, или как излечить внутреннего Ребёнка. <http://prof-psycholog.by/profilaktika-rasstavaniy-ili-kak-izlechit-vnutrennego-rebyonka>
8. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. 544 с
9. Гуггенбуль А. Насилие среди молодежи – симптом истерического общества? <http://www.maap.ru/library/book/293>
10. Ernst Fehr, Helen Bernhard, Bettina Rockenbach. Egalitarianism in young children // Nature. 2008. V. 454. P. 1079–1083. <http://elementy.ru/news/430815>
11. Кучера И., Шеффлер К. Что же со мной такое? Симптомы болезней и семейная расстановка. М.: Институт консультирования и системных решений, 2010. – 157с
12. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997. 688 с
13. Матюшенко М. В., Кравченко Н. И. Агрессивное поведение молодежи: поведенческие модели. http://www.rusnauka.com/13_NPN_2010/Psihologia/65944.doc.htm
14. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб., 2000. 338 с
15. Нейрогенез: вы можете вырастить новые клетки мозга <http://www.brainhack.me/2015/11/neurogenesis/>
16. Немировский Д.Э. Мотивы противоправных действий молодежи // Социологические исследования. 1992. № 3; С. 93-96.
17. Ненсо М. «Адыгская художественная культура» <http://newsland.com/news/detail/id/1217972/>
18. Особенности агрессивного поведения несовершеннолетних и основы его профилактики: методические рекомендации // Под ред. Н.В. Аликиной. К., 1991.
19. Рупперт Ф. Травма, связь и семейные расстановки. Понять и исцелить душевные раны. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2010. – 272с.
20. Теория «триединого мозга» Пол Маклина. http://yodaga.com/teoriia-triedinogo-mozga-pol-maklina_page.html

21. Чувство недостаточности, три вида человеческого мозга и три сигнальные системы <http://advaitaworld.com/blog/free-away/34451.html>

22. Шипунова Т.В. Агрессия и насилие как элементы социокультурной реальности // Социологические исследования 2002. № 5.

Статья поступила в редакцию 18.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

© 2018

Маслова Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии*Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема
(79015, Россия, Биробиджан, ул. Широкая 70а, e-mail: tat290807@mail.ru)*

Аннотация. В статье дается определение понятию «коммуникативная толерантность», описаны факторы, способствующие развитию коммуникативной толерантности: духовная культура студенческого общества и включение преподавателей в совместную деятельность со студентами. В процессе развития коммуникативной толерантности личности происходят изменения в сферах самоотношения, эмоционально-волевой, коммуникативной и ценностной, показана возможность образовательной среды в развитии коммуникативной толерантности: активность студентов, личная свобода и мотивация на саморазвитие, позитивное отношение к образовательному процессу и результатам деятельности, при этом в вузе будут организованы доступная образовательная среда, деятельность психологической службы, позитивная система межличностных отношений и соблюдение гигиенических условий, а преподаватели будут реализовывать личностно-ориентированный подход во взаимодействии с участниками образовательного процесса, применять демократический стиль руководства, мотивировать студентов на развитие личностных качеств, применять активные методы обучения (коммуникативные тренинги, арт-технологии). В модели отмечены критерии развития коммуникативной толерантности участников образовательного процесса: наличие у студентов знаний об особенностях проявления коммуникативной толерантности в процессе взаимодействия; позитивное, бесконфликтное общение с окружающими; доброжелательное отношение к окружающим; эмпатическое поведение и отношение в социуме; доминирование положительных эмоций взаимодействующих в социуме.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, образовательный процесс вуза, факторы развития коммуникативной толерантности, компоненты коммуникативной толерантности, условия развития коммуникативной толерантности, стили общения, бесконфликтное взаимодействие.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF PARTICIPANTS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

© 2018

Maslova Tatyana Mikhailovna, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the chair psychology*Sholom-Aleichem Priamursky State University
(679015, Russia, Birobidzhan, st. Shirokaja 70-A, e-mail: tat290807@mail.ru)*

Abstract. This article defines the notion of «communicative tolerance» characterized by conflict-free, communicative, tolerant behavior in interaction with others, its structure consisting of cognitive, instrumental, conative and emotional components is defined. In the process of development of communicative tolerance of the individual, changes occur in the spheres of self-relationship, emotionally-volitional, communicative and value. We describe the factors contributing to the development of communicative tolerance: the spiritual culture of the student society and the inclusion of teachers in joint activities with students. It describes the styles of communication in the team and notes that with the democratic style of leadership, communicative tolerance among participants in the educational process can be effectively developed. Showing the possibilities of the educational environment in the development of communicative tolerance, we noted that for the development of this quality, students need their activity, personal freedom and motivation for self-development, a positive attitude to the educational process and performance, while the university will organize an accessible educational environment, activities Psychological service, a positive system of interpersonal relations and hygiene, and teachers will implement a person-oriented Approach in interaction with the participants of the educational process, apply a democratic leadership style, motivate students to develop personal qualities, and apply active teaching methods (communication trainings, art-technologies). In the model, the criteria for the development of communicative tolerance of the participants in the educational process are noted, to which we relate: the students' knowledge of the features of the manifestation of communicative tolerance in the process of interaction, positive, conflict-free communication with others; friendly attitude to others; empathic behavior and attitude in society; domination of positive emotions interacting in society.

Keywords: communicative tolerance, educational process of the university, factors of the development of communicative tolerance, components of communicative tolerance, cognitive, instrumental, conative, emotional, conditions for the development of communicative tolerance, communication styles, and conflict-free interaction.

В современном мире во взаимоотношениях людей все чаще встречаются нетерпимость, недопонимание и конфликты, мирное сосуществование и согласие из-за недостатка умений взаимодействовать в общении осложнено, при этом общающиеся не проявляют эмпатию, терпимость, уважение, не контролируют себя в общении. Чтобы избежать этого, каждый человек, вступая в контакт, должен уметь непринужденно общаться и договариваться, не быть категоричным в оценках других, уважать их человеческое достоинство и права, т.е. создавать условия для устойчивости и сохранения эмоционального состояния других, проявлять коммуникативную толерантность.

Об актуальности проблемы коммуникативной толерантности личности показывают многочисленные исследования (Б.Г. Ананьев [1], А.Г. Асмолов [2], [3], Н.К. Бахарева [4], А.А. Бодалев [5], В.В. Бойко [6], С.К. Бондырева [7], Е.Г. Виноградова, Т.Б. Загоруля [8], Д.В. Клоков, Г.С. Кожухарь, Д.В. Колесов, З.А. Кочергин

[9], Е.С. Кузьмин [10], В.Л. Литвинова [11], М.С. Мацковский, Г. У. Солдатовой, Т.Ю.Прокофьевой, Т. Л. Лютой [12] и др. [13-16])

В проведенном нами исследовании [17] мы диагностировали недостаточно высокий уровень развития коммуникативной толерантности респондентов, что и определило нам задачу: выявить возможности образовательного процесса в развитии коммуникативной толерантности студентов вуза.

Цель данной статьи: охарактеризовать феномен «коммуникативная толерантность», теоретически обосновать модель развития коммуникативной толерантности участников образовательного процесса вуза.

На наш взгляд, понятие «коммуникативная толерантность» собирательное, так как в нем проявляются ценности, потребности личности, её установки, темперамент, характер, результаты воспитания и общения, привычки и эмоциональный стереотип поведения. Под коммуникативной толерантностью мы понимаем психо-

социальную характеристику личности, направленную на бесконфликтное, терпимое, коммуникативное общение, направленное на доброжелательное взаимодействие с другими людьми [18].

Процесс развития личностных качеств, составляющих коммуникативную толерантность, может быть длительным и довольно сложным, так как изменения должны произойти в соответствии с психологическими индивидуальными особенностями личности, естественным путем, в эмоционально-волевой, коммуникативной, ценностной сферах и сфере самоотношения. Развитие коммуникативной толерантности студентов мы рассматриваем как составную часть образовательного процесса, направленного на специально организованное взаимодействие его субъектов, конечный результат которого – развитие и становление устойчивого терпимого отношения к окружающим людям.

В исследовании А.Э. Ширванян отмечается, что на процесс развития коммуникативной толерантности студентов влияет ряд объективных и субъективных факторов: возрастные и индивидуально-психологические характеристики личности, характер межличностных отношений, особенности окружающей действительности и другое [19].

К факторам, способствующим развитию коммуникативной толерантности студентов мы отнесли:

- формирование духовного внутреннего мира студенческого социума (переживание студентами принадлежности к образовательному учреждению и к студенческой субкультуре, приобщение к высоким жизненным ценностям и целям);

- включение преподавателей в совместную деятельность со студентами (включение в образовательный процесс групповых и индивидуальных занятий различной направленности: конкурсы, круглые столы, конференции, спортивные состязания, художественное творчество, мастер-классы и т.д.), в соответствии с организованным порядком, традициями и правилами, принятыми в вузе.

Реализуя данные факторы, образовательное учреждение способствует развитию коммуникативной толерантности, то есть повышает способность описывать собственные и чужие переживания и чувства, изменять уровень эмпатии студентов, уважительно относиться к другим, проявлять терпимость.

На этапе становления и развития социально-профессиональных умений и навыков студентов-психологов это особенно важно, так как их будущая деятельность ориентирована на принятие партнеров по общению, связана с общением и является необходимой мотивационной составляющей в профессии.

Механизмом становления коммуникативной толерантности у студентов может быть процесс развития рефлексии, проведенный по следующей схеме: личностная рефлексия студентами собственных коммуникативных действий в процессе взаимодействия в образовательном социуме, рефлексия предлагаемых обстоятельств, пространства учебного предмета и темы занятия, пространства текста, то есть процесс превращения знаний в моральные свойства личности. Преподаватель помогает студенту настроить себя, действовать адекватно ситуации, менять ролевую позицию: наблюдать происходящую реальность или активно действовать в ней.

В структуре коммуникативной толерантности А.И. Тимонин выделил следующие компоненты: когнитивный (осознание идей и интериоризация толерантной коммуникации); инструментальный (владение совокупностью коммуникативных умений); конативный (активность и социальная ответственность, инициативность, диалогизация общения); эмоциональный (позитивное отношение личности к процессу и к результатам взаимодействия, удовлетворенность системой межличностных отношений) [20].

Данная структура отражает единство процессуально-

го и содержательного компонентов развития у студентов коммуникативной толерантности в социокультурной среде вуза.

Проанализировав феномен «коммуникативная толерантность» и ее структуру мы создали модель развития коммуникативной толерантности участников образовательного процесса вуза (смотреть рис.1).

Мы полагаем, что важнейшей возможностью развития коммуникативной толерантности студентов в образовательном процессе вуза, является педагогическое общение, которое представляет собой творческий многоплановый процесс субъект-субъектного взаимодействия педагога и студента. В стиле педагогического общения выражается характер взаимоотношений педагога и студентов, творческая индивидуальность педагога, особенности его коммуникативных возможностей и особенности студентов. В стиле общения педагога проявляется общая и педагогическая культура, его профессионализм, реализуется в характерных формах организации отношения педагога к личности студента, связанные с достигнутым уровнем профессионально-педагогической деятельности.

Традиционно выделяют демократический, авторитарный и либеральный стили общения (В.А. Кан-Калик, М.Ю. Кондратьев, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, В.В. Шпалинский) [21]. Наиболее оптимальным и эффективным считается демократический стиль общения, для которого характерны разнообразные контакты с учащимися, проявление доверия и уважения к ним, при этом педагог старается установить обратную связь со всем студентами, не подавляет строгостью и наказанием, в общении с ними преобладают положительные эмоции.



Рисунок 1 – Модель развития коммуникативной толерантности участников образовательного процесса в вузе

Демократический педагог мотивирует студентов на высокие достижения в познавательной деятельности, создает оптимальные условия для взаимодействия студентов, психологического комфорта в группе. У студентов развивается уверенность в себе, понимание ценности совместной деятельности, сотрудничества, сопровождающиеся положительными эмоциями, а это критерии коммуникативной толерантности личности.

Педагоги с авторитарным стилем общения проявляют избирательность по отношению к студентам, часто используют ограничения и запреты, злоупотребляют отрицательными эмоциями и оценками, проявляют негибкость. Авторитарный педагог создает условия для послушания, используя большое количество однообразных воспитательных воздействий. У такого педагога в общении со студентами возникают конфликтные ситуации и недоброжелательность в отношениях.

Взаимодействуя с таким педагогом, студент испытывает состояние незащищенности, напряженности, неуверенности в себе, так как педагог не предоставляет возможность проявлять такие качества как самостоятельность и инициативность. Обучаясь у этих педагогов у студентов недостаточно ресурсов для развития и проявления коммуникативной толерантности.

Педагог с либеральным стилем руководства непоследователен в принимаемых решениях, проявляет безынициативность, нерешительность в трудных ситуациях и иногда безответственность. Забывая о предъявленных требованиях, через некоторое время может предъявить совершенно противоположные, данные им же самим требования или вообще не проверяет их выполнение. Такой педагог студентов воспринимает как самостоятельных, инициативных, ответственных, поэтому отношения со всеми ровные и доброжелательные, бесконфликтные. Не учитывая индивидуальный потенциал студентов, педагог часто не предоставляет возможности для полноценного развития коммуникативной толерантности.

На практике перечисленные стили руководства в «чистом» виде встречаются редко, большинство педагогов используют ситуативный стиль, который приводит к более полноценному общению и взаимодействию, развитию качеств личности, определяющих ее коммуникативную толерантность.

Преподаватель выбирает средства и приемы, которые реализуются в образовательном процессе и могут быть ресурсом для развития коммуникативной толерантности. Организовывая деятельность, важно помнить, что все виды деятельности, имеющие общественное значение, обладают определенными воспитывающими и развивающими возможностями, но даже объективно ценная обществу деятельность может не повлиять на студента положительно, если она не имеет для него «личностного смысла» (А.Н. Леонтьев), а значит не вызывает переживаний и не формирует соответствующих знаний. Деятельность для студентов может остаться нейтральной, если педагоги не найдут и не реализуют различные приемы и методы, побуждающие студентов формирования опыта общественного поведения [22].

Для развития коммуникативной толерантности личности, можно воспользоваться традиционной системой методов: убеждения (этическая беседа, объяснение, рассказ, пример, диспут); методы формирования поведения (поручение, требование, упражнение, тренинги, арт-технологии); методы стимулирования (поощрение, наказание). Применяя перечисленные методы, педагог совершенствует у студентов знания о толерантных отношениях, создает условия для проявления этих отношений, участники мотивируются и стимулируются на закрепление и проявление качеств коммуникативной толерантности личности. При этом важно понимать, что их главная задача – актуализация, раскрытие и развитие внутреннего, творческого потенциала общающихся, эффективное толерантное взаимодействие, качественное проживание учебных ситуаций.

Раскроем сущность некоторых из них. Так, например, арт-технологии и коммуникативные тренинги как активные методы и формы воспитательного взаимодействия. Арт-технологии раскрывают философские представления о мире и конкретных чувственных формах, позволяют войти в пространство возможного и невозможного посредством игры. Используя арт-технологии,

у преподавателя вуза появляется возможность развивать у студентов эмоциональную, поведенческую, коммуникативную и другие сферы, расширять ресурсы студентов, так как данная новация развивает коммуникативную толерантность обучаемого в контексте актуализации использования в образовательном процессе потенциала вариирования методами обучения.

Коммуникативные тренинги дают возможность наиболее быстро выработать новые способы поведения и закрепить их в реальной жизни. Тренинги позволяют модифицировать поведение с помощью механизмов научения, расширять поведенческий репертуар, устранять ошибочные формы поведения или видоизменять их, обучают навыкам рефлексии, релаксации и разным способам саморегуляции своего эмоционального состояния.

В программе тренинга могут быть использованы различные упражнения, приемы и формы, направленные на развитие коммуникативных качеств личности, самоконтроля, более глубокому оцениванию проявлений другого человека. Непринужденное общение, совместное формулирование правил работы группы, рефлексия состояний и ожиданий участников группы, приближение к крайним точкам образного ряда, позволяют проявлять личностный потенциал и изменяться.

Субъектам образовательного процесса образовательная среда предоставляет систему ресурсов, связанных с удовлетворением потребностей и преобразованием этих потребностей в ценности жизни, что активизирует процесс личностного саморазвития. Психологической сущностью такой среды является совокупность деятельностных и коммуникативных аспектов и взаимоотношений участников образовательного процесса. Такая образовательная среда, по мнению В.А. Ясвина, создает систему условий, влияний формирования личности, и возможности для ее развития, содержащихся в пространственно-предметном и социальном окружении [23].

Образовательная среда вуза связана с системой социальных ценностей и норм, формируемых в образовательной деятельности общества, поэтому воздействует на всех членов общества и на тех, кто погружен в нее непосредственно, оказывая при этом как положительное, так и отрицательное влияние и с точки зрения общества, и с точки зрения личности. В образовательной среде вуза создаются условия для развития профессиональной компетентности специалистов, гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, формирования образов-идеалов личности и нравственных ориентаций, социализации. Высокий профессионализм профессорско-преподавательского состава, личностные особенности субъектов образовательного процесса, ценности и цели, на основе которых формируется среда, обуславливают конструктивный характер вузовской среды.

В.И. Слободчиков считал, что образовательная среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, тогда выстраиваются определенные отношения и связи и образуется со-бытийная общность, то есть целостно-смысловое объединение людей, создающих условия для развития предметной деятельности и индивидуальных возможностей человека. Образовательная среда в высшей школе – профессионально-деятельностная, управляемая и зависит от насыщенности ее образовательными ресурсами [24].

Если образовательная среда вуза будет доступной, в ней проявляется позитивная система межличностных отношений, преобладает диалогизация общения, организована деятельность психологической службы, то всем субъектам образовательного процесса представит возможность для эффективного саморазвития. Студент взаимодействует с образовательной средой, проявляет соответствующую активность, становится реальным субъектом образовательной среды, субъектом своего развития, а не остается объектом влияния ее факторов.

В образовательной среде, как считает В.А. Ясвин, должны реализовываться личная свобода (или зависи-

мость), показателем которой является отсутствие или наличие возможностей и условий для развития активности (пассивности) субъектов образования. При этом свобода субъекта определяется независимостью его суждений и поступков, самостоятельностью, свободой выбора, а зависимость понимается как послушание чужой воле, приспособленничество, личная безответственность. Активность проявляется наличием таких свойств, как стремление к чему-либо, борьба личности за свои интересы и их отстаивание, инициативность, упорство в этом стремлении, – отсутствие этих свойств позволяет проявлять пассивность [19].

Для развития этих качеств у студентов необходимо формировать положительную мотивацию на саморазвитие, создавать условия для проявления социальной активности, позитивного отношения к образовательному процессу и результатам деятельности.

На наш взгляд критериями развития коммуникативной толерантности личности могут быть: наличие у студентов знаний о толерантных отношениях, позитивное, безоценочное общение с окружающими; доброжелательное отношение к окружающим; эмпатическое поведение и отношения в социуме; доминирование положительных эмоций взаимодействующих.

Толерантные отношения никто не может навязать человеку, если он психологически не готов принять их и считает малоэффективными. Каждый может самостоятельно сделать выбор (человек должен быть внутренне готов к реализации нового, для каждого осмысления и для каждого периода есть свой срок).

Таким образом, использование демократического стиля руководства, применение активных методов обучения (тренинги, арт-технологии), мотивирование студентов на развитие личностных качеств, субъект-субъектное взаимодействие, система ценностей и норм, высокий профессионализм профессорско-преподавательского состава, со-бытийная общность, ее доступность, реализация личной свободы – это ресурсы образовательного процесса в развитии коммуникативных качеств личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человеческого знания. СПб.: Питер. 2001. 272с.
2. Асмолов А.Г. О смысле понятия «толерантность» // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М., 2001. С. 8-18.
3. Асмолов А.Г., Создатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смысле понятия «толерантность» // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М.: МГУ, 2001. С.56-59.
4. Бахарева Н. К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис. канд. психол. наук. – Хабаровск, 2004. 23с.
5. Бодалев А.А. О коммуникативном ядре личности. // Советская педагогика. 1990. - № 12 (5). С. 77-81.
6. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М., 1996. 472с.
7. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему) учебно-методическое пособие. – НПО «МОДЭК». 2011. 239с.
8. Загоруля Т.Б. Актуализация толерантных свойств личности в образовательном процессе: автореф. дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. 24с.
9. Кочергин З.А. Современные дискуссии по проблеме толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник науч.-метод. ст.2-е изд. – М.; Воронеж: Изд-во МПСИ: МОДЭК. 2003. С.40-50.
10. Кузьмин Е.С, Волков И.П., Емельянов Ю.Н. Руководитель и коллектив. – СПб.: Питер. 2001. 167с.
11. Литвинова В. Л. Социально-психологические условия формирования межэтнической толерантности российской молодежи: автореф. дис. канд. псих. наук. – М. 2007. 25с.

12. Мацковский М. С. Толерантность как объект социологического исследования // Межкультурный диалог: исследования и практика / Под ред. Г. У. Солдатовой, Т.Ю.Прокофьевой, Т. Л. Лютой. М.: Центр СМИ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2004.

13. Цепляева Т.Н. Воспитание толерантности молодого поколения через искусство народного танца // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 419-421.

14. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.

15. Ефимова Д.В. Сравнительный анализ общей коммуникативной толерантности у подростков с нормальным и задержанным психическим развитием // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 84-91.

16. Фролова М.И. IT-технологии в художественном образовании как средство формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 222-226.

17. Рибаченко К.Н., Маслова Т.М. Сравнительный анализ коммуникативной толерантности преподавателей и студентов вуза // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/05/67348> (дата обращения: 03.06.2016).

18. Бойко В.В. Методика диагностики коммуникативной установки // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научн.-метод. статей. М. Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж. 2003. С. 328-342.

19. Ширванян А.Э. Педагогика толерантности для учителя. Учебно-методическое пособие. – Ставрополь: Бюро новостей, 2013. 158с.

20. Тимонин А.И. Формирование готовности будущего учителя к использованию игры как педагогического средства: дис. канд. пед. наук / ЯНГУ Ярославль. – 1995. 194с.

21. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / М.: Просвещение. – 1987. 138 с.

22. Леонтьев А. Н. Психология общения / М.: 1999. 356 с.

23. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

24. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. 230с.

Статья поступила в редакцию 24.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2018

Молокостова Анна Михайловна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии*Московский гуманитарно – экономический университет
(119049, Москва, Ленинский проспект, д.8, стр.16, e-mail: molokostova@yandex.ru)***Якиманская Ирина Сергеевна**, кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психологии и психотерапии*Оренбургский государственный медицинский университет
(460000, Россия, Оренбург, ул. Советская, 6. e-mail: yakimanskay@yandex.ru)*

Аннотация. Предметом исследования стали субъективные представления об образовательной среде как совокупности социальных и материальных факторов, определяющих социализацию и развитие индивида. Проблемой, которая побудила провести исследование, стал растущий запрос от учеников и специалистов средних образовательных учреждений по поводу нарастающего стресса и беспомощности в кризисном обществе и образовании. Наше исследование нацелено на изучение характеристик образовательной среды, имеющих ключевое значение для снижения социальных рисков и затруднений, возникающих у учеников, родителей и педагогов. Такие точки контроля позволяют вести эффективную работу по построению социального партнерства между субъектами образовательного процесса. В качестве ключевых характеристик образовательной среды выделены безопасность, доброжелательность, доверие, напряженность, желание работать / учиться, беспокойство, конфликтность, компетентность. Метакогниции как отдельные составляющие общего знания об образовательной среде определяют активное или пассивное отношение субъекта к деятельности. Мы полагаем, что образ образовательной среды является показателем активности / пассивности субъекта образовательного процесса. Субъекты образовательной среды, учащиеся и учителя, имеют различные представления о ней, что приводит к противоречиям и конфликтам в образовательном процессе. Эффективное социальное партнерство может быть основано на едином образе среды и организации у субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательная среда, субъекты образовательного процесса, характеристики образовательной среды, представления субъектов образовательного процесса, социальные риски, точки контроля образовательной среды, метакогниции, социальное партнерство.

CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESENTATIONS
OF EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS

© 2018

Molokostova Anna Mihailovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of Psychology*Moscow Humanities - Economic University
(119049, Moscow, Leninsky Prospekt, 8, p.16, E-mail: molokostova@yandex.ru)***Yakimanskaya Irina Sergeevna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
*Orenburg State Medical University**(460000, Russia, Orenburg, Sovetskaia, st.6, yakimanskay@yandex.ru)*

Abstract. The subject of the study was an idea of the educational environment as a summation of the social and material factors determining the socialization and development of the individual. The problem prompted the study was a growing demand from students and specialists of secondary educational institutions about the increasing stress and helplessness in a crisis society and education. Our research is aimed at a studying key characteristics of the educational environment, which are connected with reducing the risks and difficulties encountered by students, parents and educators. Such control points allow to conduct effective work on the building social partnership between the subjects of the educational process. Safety, goodwill, trust, tension, desire to work / study, anxiety, conflict, competence are identified as key characteristics of the educational environment. Metacognitions as particular components of the general knowledge of the environment determine the active or passive attitude to activity. We believe the image of the educational environment is an indicator of the activity / passivity of the subject of the educational process. Subjects of the educational environment, students and teachers have different representations about organization, which lead to contradictions and conflicts in the educational process. Effective social partnership can be based on an unified image of the environment and organization in the subjects of the educational process.

Keywords: educational environment, subjects of the educational process, characteristics of the educational environment, representation of the subjects of the educational process, social risks, points of control of the educational environment, metacognition, social partnership.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с теоретическими и практическими задачами. Теоретическими основаниями исследования стали работы Е.П. Белозерцева [1], В.А. Сластёнина, А.Н. Шиянова [2], которые под образовательным пространством подразумевают специально организованную педагогическую среду, структурированную систему педагогических факторов и условий становления личности.

В работах Б.Г. Ананьева [3], А.Г. Асмолова, В.А. Явина [4], С.К. Бондыревой [5], Т.А. Вельдяевой [6], Д.И. Фельдштейна [7], и др. исследовались отдельные характеристики образовательной среды. Так исследователи использовали понятия «пространство» и «среда» для описания многокачественных явлений становления личности и взаимодействия в образовательном процессе.

Построение психологически безопасной среды связывается признанием необходимости для развития и

учения состояния организации, которое характеризуется отсутствием психологического насилия во взаимодействии, удовлетворяет потребности в личностно-доверительном общении, создает референтную значимость и причастность, а также обеспечивает психическое здоровье субъектов организации. Исследованием различных параметров и условий образовательной среды занимались И.А. Баева [8], И.Ф. Бережная [9], В.В. Рубцов, А.А. Марголис [10], И.С. Якиманская [11] и др.

Активная роль педагога отражена в требованиях, связанных организацией учебной среды и деятельности учащихся. Кризисная и конфликтная среда общества и школы ограничивают развитие и перспективы учащихся, в первую очередь. Также педагоги, не всегда справляющиеся с давлением и стрессом, воспроизводят неэффективную систему, формируя систему образования как жизненное пространство.

Г. Мюррей считал, что в любой момент, когда организм находится в определенной среде, возможно, меняющейся во время самого нахождения в ней, поведение индивида следует изучать с учетом характеристик этой среды [12]. Поведение человека в какой-либо ситуации невозможно описать в категориях только психологии личности. Для прогнозирования поведения субъектов образования необходимо анализировать структурные и функциональные характеристики социальной и физической среды. В данном исследовании мы сконцентрировали внимание на образе образовательной среды, отражающем субъективные представления об организации [13].

Основные процессы, определяющие способы и условия взаимодействия организма и среды, могут быть исследованы на основе изучения двух пар переменных:

1) поведенческий или когнитивный способ взаимодействия человека со средой;

2) активные или пассивные реакции человека на воздействие среды [14].

Метакогниции как знания о способах обработки и о непосредственном содержании знаний о каком – либо событии или объекте являются общими некоторого количества членов, объединённых одной организацией. Создание обогащающей или напряженной среды является профессиональной задачей руководителей организации и педагогов. Мы утверждаем, что общее знание представляет собой механизм, регулирующий взаимоотношения со средой. Давление метакогниций определяется ожиданиями со стороны субъектов процесса и воспринимаемыми нормами, которые могут отражаться в социальной дистанции между субъектами образовательной организации [15].

Актуальные запросы системы образования в российском обществе связанные с построением психологически безопасной развивающей среды в образовательных учреждениях, определяют значимость оценки качества и ключевых параметров организаций [11-18].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Данная работа исследование представляет часть комплексного исследования, которое проводилось в течение 2004 – 2017 учебных годов в средних учебных учреждениях Оренбургской области.

Частной гипотезой исследования стало следующее предположение:

- субъекты образовательной среды, учащиеся и учителя, имеют различные представления о ней, что приводит к противоречиям и конфликтам в образовательном процессе. Эффективное социальное партнерство может быть основано на едином образе среды и организации у субъектов образовательного процесса.

Общая выборка состояла из испытуемых, различающихся по полу, возрасту, сроку обучения (для учащихся) и стажу (для педагогов). Ниже приводятся данные выборочной совокупности, всего опрошено 6239 человек. Респонденты-школьники: юноши - 861, девушки - 1192; 13 - 14 лет - 552, 15 - 16 лет - 1070, 17-18 лет - 354.

Респонденты-родители: мужчины - 258, женщины - 1860; 17 - 20 лет - 10, 21 - 30 лет - 175, 31 - 40 лет - 1245, 41 - 50 лет - 653, 51 - 60 лет - 81.

Тип образовательного учреждения: общеобразовательная школа - 1671, лицей - 231, гимназия – 233.

В данной работе мы попытаемся дать общее представление о том, какой видят образовательную среду учащиеся и педагоги в образовательных учреждениях, в которых среда оценена как благоприятная и как условно неблагоприятная. Оценка образовательной среды как благоприятной или условно неблагоприятной проводилась группой экспертов – специалистов Управления образования Оренбургской области. Критериями для экспертной оценки были следующие показатели: объем предоставленных образовательных услуг; качество образовательной услуги; гибкость и оперативность реа-

гирования на запросы потребителей; степень удовлетворенности образовательными услугами.

Мы предположили, что субъективный образ учреждения в этих двух типах образовательной среды будет различаться у учащихся и педагогов по характеристикам, выделенных нами. В анкетном опросе было предложена следующая формулировка: оцените общую обстановку в вашем образовательном учреждении (зачеркните оценку 1 - низкая, 7 - высокая) по следующим характеристикам образовательной среды: безопасность, доброжелательность, доверие, напряженность, желание работать / учиться, беспокойство, конфликтность, компетентность.

В таблице 1 показаны частоты встречаемости ответов оценок по каждому из предложенных критериев образовательной среды у учеников, по которым получены различия на уровне тенденций.

Таблица 1 – Частоты ответов по критериям оценки образовательной среды в подгруппе учеников

Характеристики среды ОУ	Тип среды	1	2	3	4	5	6	7	Средний балл
		Доверие	Благоприятная	31	3	4	3	8	
	Неблагоприятная	24	2	1	1	5	22	23	4,53
Желание учиться/работать	Благоприятная	17	15	20	16	14	10	7	3,54
	Неблагоприятная	22	10	17	19	19	17	10	3,82
Беспокойство	Благоприятная	9	4	9	9	2	24	22	4,91
	Неблагоприятная	24	1	4	7	12	23	28	4,65

Можно заключить, что в подгруппе учеников оценки характеристик образовательной среды в учреждениях, условно отнесенных к благоприятной или неблагоприятной среде, различаются не значительно. На уровне тенденций (значимых различий при $p \leq 0, 05$) по критерию Манна – Уитни можно отметить различия по следующим характеристикам.

Доверие в образовательной среде. Средняя оценка доверия к образовательной среде выше у тех, кто обучается в образовательном учреждении, которое по экспертной оценке условно определено как неблагоприятная среда. Примечательно, что в учреждениях, как с благоприятной, так и с неблагоприятной средой, значителен разброс крайних оценок. Количество, оценивших доверие как низкое или как высокое, преобладает в обоих типах образовательных учреждений. Мы полагаем, что крайние оценки говорят о важности доверия и его субъективном переживании как ключевой характеристики среды. Вероятно, как низкие, так и высокие оценки определяются субъективным восприятием учеников, например, способностью к адаптации. Также, скорее всего, следует проанализировать оценки среды по различным видам образовательного учреждения и по возрастам испытуемых.

Желание учиться или работать. Данная воспринимаемая характеристика среды, по нашему мнению, может быть связана как с объективными свойствами среды, так и с субъективным отношением к учебе, к образовательному учреждению и к педагогам. Тот факт, что оценка желания учиться выше в образовательной среде, условно отнесенной к неблагоприятной, может быть следствием социальной желательности ответа. Также можно предположить, что ответы связаны с воспринимаемым противоречием по задачам учебной деятельности, которые являются приоритетными. Преобладание низких оценок желания учиться в обоих типах образовательной среды, скорее всего, является важным фактором, который следует выделять в качестве самостоятельной точки контроля в учреждениях среднего образования. Обнаруженные средние оценки желания учиться являются симптоматичными, они отражают настроение и отношение к учебе и образовательному учреждению, которое не способствует социальной адаптации, социализации и развитию.

Беспокойство. Мы полагаем, что полученный более высокий средний балл в ответах испытуемых учреждений образования с условно благоприятной средой, мож-

но связать с приоритетами учебной деятельности, которые отличаются среди этих учреждений. Беспокойство как переживание собственной ответственности и способности влиять на результаты учения закономерно для учащихся, срамящихся к положительным результатам.

Таким образом, можно выделить характеристики «доверие», «желание учиться / работать» и «беспокойство» в качестве ключевых показателей, характеризующих среду. Указанные характеристики следует обозначить как точки контроля и связать с необходимыми компетенциями педагогов. Также полученные результаты, в частности, более высокие оценки образовательной среды в учреждениях с условно неблагоприятной средой, требуют уточнения в связи с возможными социально желательными ответами.

Далее в таблице 2 мы представили полученные данные, относящиеся к субъективному образу образовательной организации, в подгруппе педагогов. Также в таблице представлены средние оценки по каждой характеристике образовательной среды в баллах.

Таблица 2 – Частоты ответов по критериям оценки образовательной среды в подгруппе педагогов

Характеристики среды ОУ	Тип среды	1	2	3	4	5	6	7	Средний балл
Доверие	Благоприятная	3	0	7	21	27	27	15	5,1
	Напряженная	0	0	7	16	30	19	26	5,4
Желание учиться/работать	Благоприятная	2	1	3	16	30	25	24	5,4
	Напряженная	0	0	3	10	30	21	32	5,7
Беспокойство	Благоприятная	14	27	16	17	12	10	2	3,2
	Напряженная	28	21	15	10	17	5	2	2,9

Мы обнаружили, что значимые различия на уровне тенденций (пятипроцентной значимости) в ответах подгруппы педагогов обнаружены по тем же характеристикам образовательной среды, что и у учеников. Прокомментируем полученные оценки.

1. Доверие. Более высокая оценка дана педагогами, которые работают в образовательных учреждениях, среда которых отнесена экспертами к благоприятной среде. Такой результат, по нашему мнению, обнаруживает необходимость дополнительных исследований, так как очевидно противоречит здравому смыслу. Неблагоприятная среда тем и критична, что взаимоотношения и межличностные события отличаются непредсказуемостью и ненадежностью. Более высокие оценки педагогов, работающих в напряженной среде могут быть связаны с субъективным переживанием более острой необходимости в построении надежных отношений с коллегами и с учащимися. Мы полагаем, что оценка доверия в образовательной среде может отражать стремление к установлению отношений, что также связано с социальной желательностью ответов.

2. Желание работать в подгруппе учителей также оценивается выше в напряженной образовательной среде. Скорее всего, такой результат, так же как и по предыдущей характеристике образовательной среды, можно связать с социальной желательностью ответов. Также в полученных ответах может отражаться ответственное отношение к профессиональной деятельности педагогов, напрямую выполняющих учебные и воспитательные функции. Включенность и активность педагогов может переживаться как желание работать, однако данный вопрос требует уточнения, ибо может восприниматься как опасный и угрожающий статусу и репутации педагогов.

3. Беспокойство. Данная характеристика, как и в оценках учеников, выше в ответах педагогов, работающих в напряженной среде, может отражать более ответственное и сознательное отношение к результатам профессиональной деятельности. Как показано ранее, мы связываем переживание беспокойства с осознанной постановкой целей обучения, что в большей степени соответствует базовым задачам образовательного учреждения.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. По оценкам обеих под- Азимут научных исследований: педагогика и психология.

групп испытуемых мы можем заключить, что ключевыми характеристиками образовательной среды являются доверие, желание учиться / работать и беспокойство. Именно эти характеристики выделяются нами как ключевые для формирования компетенций, необходимых для осуществления контроля за образовательной средой.

С другой стороны, полученные данные обнаруживают проблему, связанную с корректностью критериев для экспертной оценки. Тот факт, что педагоги и учащиеся образовательных учреждений, среда которых условно определена как неблагоприятная, дают более высокие оценки характеристик образовательной среды, скорее всего, определен стремлением к социальной желательности. Вероятно, социально желательные ответы связаны с боязнью негативной оценки со стороны руководителей и экспериментаторов. Следовательно, следует проанализировать значимые факторы, определяющие стремление давать социально желательные ответы.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило значимость изучения отдельных характеристик образовательной среды и позволило определить новую проблему безопасности образовательной среды и ее изучения, а именно для выработки рекомендаций, как для получения объективной оценки образовательной среды, так и по созданию благоприятной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белозерцев Е.Н. Педагогика профессионального образования. М.: Академия, 2006. 368 с.
2. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. М. : Педагогика, 1980. 288 с.
4. Асмолов А.Г., Ясвин А.В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 368 с.
5. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 352 с.
6. Вельдяева Т.А. Социокультурная составляющая образовательного пространства / Т. А. Вельдяева // Среднее профессиональное образование. 2014. № 2. С. 35–36.
7. Фельдштейн Д.И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. 2013. № 9. Доступ по ссылке - http://archive.edscience.ru/sites/default/files/d_i_feldshteyn.pdf.
8. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение // Психологическая наука и образование, 2012. №3. Доступ по ссылке - http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_3_3015.pdf
9. Бережная И.Ф., Вьюнова Н.И., Кривотулова Е.В., Кунаковская Л.А., Лапкина О.С. Педагогическая практика в школе: учебно-методическое пособие для вузов / И.Ф. Бережная, Н.И. Вьюнова, Е.В. Кривотулова, Л.А. Кунаковская, О.С. Лапкина. Воронеж, 2010. 64 с.
10. Рубцов В. В., Марголис А. А. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5-6 (43-44). С.125-139.
11. Якиманская И.С. Мониторинг социальных представлений подростков о ценностях и асоциальном поведении // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 167. С. 62-70.
12. Абрамова Ю.Г. Психология среды: источники и направления развития // Вопросы психологии. 1994. №2. С.130-137.
13. Якиманская И.С., Логутова Е.В., Карымова О.С., 2018. Т. 7. № 1(22)

Биктина Н.Н. Психологическая безопасность образовательной среды: теория и исследования. Монография. / Отв. редактор И.С. Якиманская. Ставрополь: изд-во: Центр научного знания «Логос». 2016. 165 с.

14. Филимоненко Ю. И. Отношение к пространству как функция подсознания // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой: Вып. 2. СПб., 1998. С. 119-135.

15. Yakimanskaya I.S., Molokostova A.M. Metacognition of organization members as the basis of learning strategy in higher school // IGI Global, Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education. January, 2017. <https://www.igi-global.com>

16. Молокостова А.М., Бендас Т.В. Социальные риски в профессиональной деятельности студентов // Организационная психология. 2015. Т.5. № 1. С.59-72.

17. Бекоева М.И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 259-261.

18. Молокостова А.М., Якиманская И.С. Социально – психологические аспекты безопасности образовательной среды и субъективное благополучие специалистов помогающих профессий // Вестник Оренбургского государственного университета 2015. №2(177). С.181-186.

Статья поступила в редакцию 11.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.9.07; 159.96; 159.97

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ

© 2018

Нальгиева Цэш Якубовна, соискатель, почетный работник общего образования РФ, педагог-психолог
Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х.М. Бербекова
(360004, Россия, Нальчик, улица Чернышевского, 173, e-mail: nalgi07@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается проблема ценностно-ориентационных и организационных аспектов коррекционной и профилактической деятельности по отношению к детям среднего и старшего школьного возраста, имеющих различную степень компьютерной и виртуальной зависимости. Автор актуализирует роль психолого-акмеологических факторов профилактики такого поведения средствами психолого-педагогического воздействия. В статье рассмотрены особенности подросткового возраста, их специфика, в контексте которой могут быть сформированы: 1) либо неадекватные предпосылки восприятия окружающей среды и социума, которые погружают ребенка в Интернет-пространство для пребывания в комфортной искусственной среде; 2) либо адекватные реакции, позволяющие использовать весь положительный потенциал подростковых трансформаций физиологического и эмоционального плана для становления удовлетворяющей подростка «Я-концепции», а также спектра тех социальных позиций, которые формировали бы тенденции, способствующие процессу личностного становления подростка и его соответствующие поведенческие паттерны в определенных ситуациях. Установлено, что психолого-акмеологические факторы профилактики компьютерной и Интернет-зависимости будут подразумевать следующие аспекты деятельности с детьми среднего и старшего школьного возраста: изменение системы ценностей, в результате чего более взрослое поколение всегда должно иметь возможность подготовить подростка к жизни в новых социальных условиях; учет изменений социальной структуры общества, в связи с чем необходимо обеспечить способность микросоциумов обеспечить усвоение социальных норм, традиций и правил; доверие и ослабление функций формального, а также неформального социального контроля, как основного фактора положительной профилактической и коррекционной деятельности. Глобализм анализируемой проблемы на сегодняшний момент всецело признан учеными области психолого-педагогических наук. Проблема такого рода варьируется от анализа ее положительных сторон, рассматривающих умения и навыки работы с информацией в аспекте познавательной деятельности до обезличивания коммуникационных взаимоотношений, проявления различных степеней зависимости и социальной дезадаптации.

Ключевые слова: средний и старший школьный возраст, компьютерная и виртуальная зависимость, моделируемые ощущения, подростки, психолого-акмеологические факторы профилактики, психологические сдвиги, психолого-педагогическое сопровождение, психологические особенности восприятия окружающей среды.

PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL FACTORS OF PREVENTION OF COMPUTER DEPENDENCE OF STUDENTS OF MIDDLE AND SENIOR CLASSES

© 2018

Nalgieva Tsesh Yakubovna, applicant, honorary worker of general education
of the Russian Federation, teacher-psychologist
Kabardino-Balkarian State University

(360004, Russia, Nalchik, street Chernischevskogo, 173, e-mail: bas14@rambler.ru)

Abstract. The article deals with the problem of value-orientation and organizational aspects of correctional and preventive activities in relation to children of middle and senior school age, who have varying degrees of computer and virtual dependence. The author actualizes the role of psychological and acmeological factors in the prevention of such behavior by means of psychological and pedagogical influence. In the article the peculiarities of adolescence are considered, their specificity, in the context of which: 1) inadequate prerequisites for the perception of the environment and society that immerse a child in the Internet space for staying in a comfortable artificial environment; 2) or adequate reactions that allow using all the positive potential of adolescent transformations of the physiological and emotional plan for the development of a satisfying teenager of the "I-concept", as well as a spectrum of those social positions that would shape the tendencies that contribute to the process of teenage personality formation and its corresponding behavioral patterns in certain situations.

Keywords: middle and senior school age, computer and virtual dependence, simulated sensations, adolescents, psychological and acmeological factors of prevention, psychological shifts, psychological and pedagogical support, psychological features of environmental perception.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. На сегодняшнем этапе социокультурного развития формы социальной активности подрастающего поколения имеют достаточно тесные и устойчивые связи с пространством виртуального плана. С одной стороны, переход на электронные платформы обучения, с другой – интернет-пространство как фактор ранней социализации подростка, с третьей – желание самоактуализации в мире неподконтрольных иллюзий погружают подростков в искусственно смоделированную среду, управляемую симулярами различного порядка. Данная ситуация нередко усугубляется еще и тем, что искусственно созданная среда управляется на основе специфических законов, идеологический статус которых не всегда положителен для развития подрастающей молодежи [1; 2].

Уходя из среды социума, подросток восполняет реалии коммуникационной активности способами, которые сегодня в широком спектре предлагают информационные технологии и виртуальное Интернет-пространство. Эта среда позволяет подростку ощутить мнимое чувство

порой неконтролируемой свободы, которая на фоне отсутствия или серьезной нехватки жизненного опыта и практики взаимодействия позволяет значительно проявлять порой необузданные желания, психологическую подоплеку которых составляют чувства чрезмерной вседозволенности и повсеместной безнаказанности. Мотивы поступков подростка в виртуальной среде, как правило, не являются дифференцированными, а также зачастую не содержат каких-либо ценностных или нравственных императивов на пути следования за привычкой [3; 4; 5].

Анализ последних исследований и публикаций. Глобализм данной проблемы на сегодняшний момент всецело признан учеными области психолого-педагогических наук. Проблема такого рода варьируется от анализа ее положительных сторон, рассматривающих умения и навыки работы с информацией в аспекте познавательной деятельности до обезличивания коммуникационных взаимоотношений, проявления различных степеней зависимости и социальной дезадаптации [4; 5].

Сложившаяся ситуация позволяет утверждать о су-

ществовании так называемого социально-психологического и педагогического сдвига в рамках социальных взаимодействий детей и подростков психолого-акмеологическую основу которого составляет совокупность новых моделируемых ощущений реальности посредством синтеза реакций и свойств в контексте реального восприятия временного континуума.

Формирование целей статьи. Искусственно созданная реальность и взаимодействие в ней предоставляют подрастающей молодежи ряд возможностей, которые порой кардинально противоречат парадигмам социального существования и реалиям традиционной социализации, чем вызывают деструктивные изменения в психике и психологическом развитии подростков. Это и определило цель нашего исследования, заключающуюся в выявлении психолого-акмеологических факторов профилактики зависимого поведения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Говоря о психолого-акмеологических факторах профилактики данного поведения, необходимо помнить, что в подростковом возрасте, когда психофизиологические развитие организма протекает достаточно бурно и порой неукротимо, когда идет глобальная перестройка всей социальной активности ребенка, буквально во всех областях его жизнедеятельности происходят радикальные сдвиги различного характера. Подросток начинает абсолютно иначе воспринимать окружающий его мир, социальную среду существования, и на основе оценок ее внутреннего восприятия (адекватного или неадекватного) выстраивает свой собственный мир взаимоотношений и взаимодействий [6; 7].

Такой своеобразный переход подростка во взрослую жизнь необходимо рассматривать как психологически неравномерный и учитывать это в коррекционной или профилактической деятельности.

Помимо этого, необходимо помнить, что данный возрастной период является еще и физиологически неустойчивым, что предопределяет организационные моменты в профилактической деятельности на основе формирования мотивации к активной жизненной позиции различными средствами, среди которых огромная роль принадлежит физической активности. Формирование положительной мотивации к занятиям физической культурой и спортом обеспечивает регуляцию физиологической неустойчивости, чем помогает подростку справиться с собственными возрастными проблемами, не прибегая к средствам виртуальной реальности. Подобная сублимация (физическая активность, творчество и т.п.) помогают подростку также более устойчиво переживать новые реальные ощущения виртуального бытия, с которыми он неизбежно сталкивается в своей жизни [8].

Считаем необходимым отметить, что виртуальная среда может оказывать на подростка настолько реальное впечатление, что ребенок становится способным совершать различные акты психологического, физического и др. характера, пребывая в мире иллюзий.

Достаточно важным психолого-акмеологическим фактором профилактики компьютерной зависимости является аспект формирования у подростка познавательного интереса и познавательной активности, поскольку данный возрастной этап характеризуется процессами устойчивого оформления интересов в последующей жизни подрастающего человека, дифференциацией и выбором увлечений, а также дальнейшей социальной направленности. В связи с этим, необходимо предоставить подростку для ознакомления и творческого апробирования различные виды творческой деятельности, уметь проанализировать способности, склонности и интересы к различным видам активности, распознать предрасположенность, заметить порой неявные признаки интереса к делам, которые бы могли стать фундаментом духовной устойчивости подростка, основой адекватного миропонимания, мировоззрения и мироощущения.

В процессе профилактики, а также коррекционной деятельности, предполагающей освобождение подростка от компьютерной и виртуальной зависимости, необходимо учитывать и такой фактор как формирование поведенческих паттернов и «Я-концепции». Причем необходимо помнить, что в данном возрасте дети абсолютно не приемлют какого-либо властного управления и психологического давления. В связи с этим средства психолог-педагогического воздействия должны всецело учитывать состояние эмоциональной сферы подростка.

Как известно, дети среднего и старшего школьного возраста уже начинают позиционировать себя как достаточно взрослых, поэтому на данном этапе, когда у них идет мощнейший прирост научного, социального и бытового знания, эскалационное значение приобретает фактор сотрудничества на основе равноправных позиций. Подростку важно быть полезным, выполнить что-то стоящее с точки зрения взрослого, ощутить себя незаменимым и особенным. Поэтому коррекционная и профилактическая деятельность в преодолении компьютерной и интернет-зависимости у подростков и старшеклассников должна быть органично включена в спектр тех социальных или интеллектуальных проявлений, на основе которых она может быть преодолена и полезно дозирована [8; 9].

Зависимость подростков от компьютерных игр иногда можно объяснить еще и тем, что в данном возрасте дети испытывают достаточно болезненный переход от так называемой «потери» детского мироощущения. Этот фактор предопределяет специфику профилактической деятельности на основе оптимизации личностной и ситуативной тревожности, обеспечением преодоления ситуаций, связанных с проявлением психологического дискомфорта и стресса.

При выявлении психолого-акмеологических факторов профилактики виртуальной зависимости необходимо также помнить, что в подростковом и старшем школьном возрасте дети достаточно активны, могут с большим желанием включаться в социальную жизнь школы, совершать что-то полезное в семейном микросоциуме. Иной раз данные желания граничат со специфической бесшабашностью, но тем не менее, замечания такую готовность, нужно всецело способствовать реализации их устремлений в неординарной, творческой деятельности. Пример, поручения, ответственная часть работы и осознание ее важности – хороший стимул для привлечения подростка для осознания себя с еще одной важной стороны жизнедеятельности.

Естественно, нужно отметить, что, уходя в виртуальную реальность, подростки реализуют свои желания, которые имеют достаточно специфическую градацию: от осознания себя в полном уединении и погруженности в мир иллюзий до высокой манерности и полной распушенности. Учитывая данный фактор, необходимо так регулировать ритм и процесс жизнедеятельности подростка, чтобы позволить ему (не доводя до критичной ситуации) ощутить результаты проявления такого поведения и предложить более высокие ценности жизни.

Необходимо осознать, что любой детский возраст является важным как для родителей, так и для педагогов. При любом дефиците времени (что зачастую является причиной невнимания к ребенку и его уходу от реальности) можно выбрать очень большое количество моментов совместной жизни и деятельности, которые могут легко конкурировать с виртуальным пространством. Как компьютерная среда может быть искусственно создаваемой, так и жизнь в семье и школе может быть настолько удачно моделируемой, чтобы раскрыть не только красоту жизни и потрясающее удивительное отношение к ней, но и понять незаменимость естества по отношению к искусственно созданной реальности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, психолого-акмеологические факторы профилактики компью-

терной и Интернет-зависимости будут подразумевать следующие аспекты деятельности с детьми среднего и старшего школьного возраста:

-изменение системы ценностей, в результате чего более взрослое поколение всегда должно иметь возможность подготовить подростка к жизни в новых социальных условиях;

-учет изменений социальной структуры общества, в связи с чем необходимо обеспечить способность микро-социумов обеспечить усвоение социальных норм, традиций и правил;

-доверие и ослабление функций формального, а также неформального социального контроля, как основного фактора положительной профилактической и коррекционной деятельности.

Необходимо также помнить, что из всех стадий компьютерной и виртуальной зависимости (стадия увлеченности на воне освоения, стадия систематической увлеченности, стадия зависимости и стадия привязанности) стадия привязанности является самой нежелательной и определяющей жизнедеятельность подростка на фоне сильнейшего динамического стереотипа, когда ребенок и хочет устраниваться от компьютера и сдвиг психологического содержания близится к норме, но уже не может обойтись без искусственной среды и постоянно к ней возвращается.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев, О. Г. Личностные особенности подростков, склонных к интернет-аддикции / О. Г. Алексеев // Вестник БГУ. – 2011. – №5. – С. 185-189.

2. Хазова, С. А. Коммуникативные трудности подростков с признаками игровой компьютерной аддикции / С. А. Хазова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – №3. – С. 70-73.

3. Жмырко, К. С. Особенности общения подростков посредством интернета / К. С. Жмырко // Молодой ученый, 2015. – №10. – С. 1333-1335.

4. Молчанова, Н. В. Социально-педагогическая деятельность по профилактике аддиктивного поведения у детей и подростков / Н. В. Молчанова, А. Н. Галузов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – №3. – С. 33-37.

5. Носов, Н. А. Виртуальная психология / Н. А. Носов. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.

6. Самойлик, А. А. Интернет-зависимость – актуальная проблема современного общества / А. А. Смолик // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – №2 (48). – С. 126-128.

7. Симатова, О. Б. Тревожность как фактор риска и протекции игровой компьютерной аддикции у подростков / О. Б. Симатова, К. В. Гранина // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №1. – С. 235-239.

8. Чудакова, Ю. В. Особенности межличностного общения подростков с компьютерной зависимостью / Ю. В. Чудакова, Ю. Е. Дементьева // Молодой ученый, 2014. – №21.1. – С. 135-137.

9. Швецова, И. Ю. Сравнительный анализ личностных особенностей аддиктивных подростков различных национальностей Астраханской области / И. Ю. Швецова // СИСП. – 2012. – №9. – С. 50-62.

Статья поступила в редакцию 21.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.922

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КАК СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ: ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

© 2018

Павлова Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Психология и педагогика»
Амурский государственный университет

(675027, Россия, Благовещенск, улица Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: katal75@mail.ru)

Аннотация. Одним из ключевых признаков постнеклассической науки является ориентация на субъекта познания, на исследование сознания того, кто познает окружающую реальность. Постнеклассический идеал рациональности гласит, что информация способна изменить мир, а истины как таковой не существует. В связи с этим актуальность приобретает вопрос о методологии и методах исследования сознания субъекта. Одной из форм существования индивидуального сознания являются социальные представления, репрезентирующие в сознании субъекта объективную реальность и являющиеся основой для выбора им стратегий поведения и деятельности. В статье показано, что социальные представления могут быть соотнесены с различными структурами сознания, и для их изучения могут быть использованы методы психосемантики. Описана многоуровневая модель исследования, позволяющая диагностировать эксплицитные и имплицитные компоненты системы представлений. Модель предполагает одновременное использование контент-анализа свободных высказываний респондентов о заданной категории и шкалирования (семантических дифференциалов). Новизна исследования заключается в использовании вербального и невербального семантического дифференциалов, позволяющих выявить более и менее осознанные составляющие представлений о том или ином объекте или явлении действительности. Применение для контент-анализа метода естественных категорий по Б.А. Еремееву позволяет не только определить частоту встречаемости тех или иных категорий, но и их взаимосвязи в сознании субъекта. Для выявления системных характеристик представлений предлагается использование факторного анализа. Предложенная модель может быть применена для исследования репрезентации в сознании субъектов различных аспектов реальности.

Ключевые слова: сознание, структура сознания, социальные представления, образ мира, контент-анализ, семантический дифференциал, факторный анализ, значение, личностный смысл, чувственная ткань образа, системные характеристики представлений.

SOCIAL REPRESENTATIONS AS THE CONTENT OF INDIVIDUAL CONSCIOUSNESS: JUSTIFICATION OF RESEARCH METHODOLOGY

© 2018

Pavlova Ekaterina Viktorovna, candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of «Psychology and Pedagogics»
Amur State University

(675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe highway, 21, e-mail: katal75@mail.ru)

Abstract. One of the key features of post-nonclassical science is the focus on the subject of cognition, to the study of consciousness of those who cognize surrounding reality. Post-nonclassical ideal of rationality states that information can change the world, and truth as such does not exist. In this regard, the question of methodology and methods of research of consciousness of the subject becomes relevant. One of the forms of existence of individual consciousness are social representations, which represent in the consciousness of the subject objective reality and is the basis of choosing strategies of behavior and activity. The article shows that social representations can be correlated with various structures of consciousness and for their study methods of psychosemantics can be used. The multi-level research model for researching explicit and implicit components of a system of ideas described. The model involves the simultaneous use of content analysis of free statements of the respondents of a given category and scaling (semantic differentials). The novelty of the research is to use verbal and non-verbal semantic differential, enabling the identification of more and less conscious components of the representations about a particular object or phenomenon of reality. Application for the content-analysis method of natural categories by B.A. Yeremeyev allows not only to determine the frequency of occurrence of some categories, but their relationship in the consciousness of the subject. To identify system characteristics of performances the factor analysis used. The proposed model can be used to study representation in the minds of actors on different aspects of reality.

Keywords: consciousness, structure of consciousness, social representations, image of the world, content analysis, semantic differential, factor analysis, signification, personal meaning, a sensual image, system characteristics of representations.

Одним из основных положений постнеклассического идеала рациональности является отказ от категории «истина» как таковой, акцент на роли субъекта познания в построении научных концепций и преобразовании мира в результате появления в нем новых знаний [1]. В.П. Серкин подчеркивает, что любое действие субъекта, также как и отсутствие действия, приводит к преобразованию реальности, а оно, в свою очередь, – к изменению сознания субъекта [2].

В русле современной постнеклассической науки особое внимание уделяется именно сознанию субъекта, системе его представлений о мире (Леонтьев Д.А., Мамардашвили М.К. [3], Ключко В.Е. [4], Серкин В.П. [2], Ячин С.Е. [5], Московичи С. [6], Abric J.-C. [7] и др.). При этом первостепенным, по словам М.К. Мамардашвили, становится изучение социокультурной реальности через сознание сформированного ею субъекта.

Одной из форм репрезентации в сознании человека реальности являются социальные представления, определяемые С. Московиси как «теории», «способы мыш-

ления», «когнитивные системы», обладающие собственной внутренней логикой и способом выражения. Они вырабатываются в процессе взаимодействия людей и социализации (преимущественно стихийной) для объяснения смысла различных явлений объективной реальности. В наибольшей степени социальные представления соответствуют таким явлениям как «здоровый смысл» («социальный смысл» по Х. Бергсону) и folk-science (популярная наука). Будучи не всегда осознаваемыми, представления, тем не менее, выражаются в «содержании ментальности» и в поведении человека [6].

По словам С. Московиси, «понятие «социальное представление» лежит на границе между психологическим и социальным» [8, с. 375]. Соответственно, социальные представления могут быть объяснены и изучены как минимум с двух позиций: социологической и психологической. Традиционные методы изучения социальных представлений, опирающиеся на работы С. Московиси, Дж. Абрик и др., чаще всего имеют социологизированный характер. Представления в этом случае

рассматриваются безотносительно сознания человека.

Психологический подход к исследованию социальных представлений может быть реализован через соотнесение системы представлений человека с различными уровнями индивидуального сознания. Такое соотнесение предполагает установление некоего соответствия между терминологией и методологией французской социологической школы, в рамках которой разрабатывался концепт «социальные представления», и деятельностного подхода, в рамках которого детально рассматривалась проблема индивидуального и общественного сознания.

В отечественной психологии понятие «представление», начиная с работ С.Л. Рубинштейна, чаще используется для обозначения чувственной репрезентации мира в сознании субъекта [9], а «социальные представления» могут включать как вербальные, так и невербальные компоненты (эксплицитные и имплицитные составляющие системы представлений). В работах Г.М. Андреевой [10], А. Обухова [11] и др. указывается, что в российской психологии наиболее близким к понятию «социальные представления» является «образ мира». Г.М. Андреева говорит о том, что данные понятия схожи, но не идентичны, в то время как А. Обухов считает их синонимами, трактуя образ мира как систему представлений человека [11]. Однако в обоих случаях подчеркивается, что оба понятия отражают системные признаки содержательной стороны сознания.

Сопоставление феноменов «социальные представления» и «образ мира» возможно также через анализ их функций. Анализ работ А.Н. Леонтьева [12], С.Д. Смирнова [13], В.П. Серкина [14], Е.Ю. Артемьевой [15], В.В. Петухова [16], А. Обухова [11], и др. позволяет заключить, что образ мира выступает как основа для формулирования познавательных гипотез [14], носит выраженный прогностический характер [13], является фундаментальным условием психической жизни субъекта [16] и может быть определен как «субъективная прогностическая модель будущего» [14, с. 18]. Образ мира формируется в реализуемой субъектом системе деятельностей ([14, 15] и др.) и определяет восприятие человеком реальности.

В работах С. Московиси подчеркивается, что основная функция социальных представлений – описание, категоризация реальности с опорой на жизненный опыт человека и регуляция на этой основе его поведения. По словам В.М. Аллахвердова, функцию регуляции поведения и деятельности человека выполняют «субъективные представления реальности», являющиеся содержанием индивидуального сознания [17]. Регулятивной роли представлений – «третьих вещей», – формирующихся под воздействием социокультурной реальности в сознании субъекта – уделяет особое внимание М.К. Мамардашвили [3]. На регулятивную функцию представлений указывают также Г.В. Акопов, И.Б. Бовина, Л.Ю. Драгульская, Т.Г. Стефаненко, и др. Проведенный анализ показывает, что функция образа мира практически совпадает с таковой социальных представлений. Она заключается в обеспечении восприятия, категоризации реальности, включении новой информации в имеющиеся у субъекта когнитивные структуры и выбора направления деятельности и поведения.

Таким образом, система представлений человека может рассматриваться как содержание и форма существования индивидуального сознания, и, следовательно, может быть соотнесена с его структурой. В этом случае возможно всестороннее, систематическое изучение рассматриваемого феномена, анализ компонентов представлений различной степени осознанности. При этом более осознанными являются, как правило, идеи, нормы, ценности, усвоенные субъектом в процессе социализации (интериоризированные), но не прошедшие процесс субъективации. Собственные убеждения субъекта, образующие систему его личностных смыслов, чаще являются

менее осознанными.

В отечественной психологической литературе представлены различные концепции, модели, описывающие структуру сознания: двухкомпонентная (Выготский Л.С.), трехкомпонентная (Леонтьев А.Н.), модель «психосемантического тетраэдра» (Василюк Ф.Е.). Исследование социальных представлений различной степени осознанности возможно с опорой на двухуровневую модель сознания, предложенную В.П. Зинченко. Данная модель предполагает выделение в структуре сознания: 1) бытийно-деятельностного слоя, образованного биодинамической тканью действия и чувственной тканью образа, и 2) рефлексивно-созерцательного слоя, образованного значениями и личностными смыслами [18, с. 23].

Значения первоначально существуют в общественном сознании; их носителем является язык. Достоянием субъекта они становятся в процессе социализации, благодаря механизму интериоризации. Далее, преломляясь через призму эмоций, потребностей, оценок, они превращаются в личностные смыслы, определяющие пристрастность индивидуального сознания субъекта [18] (как и социальные представления). При этом значения обладают большей осознанностью, образуя преимущественно имплицитные составляющие представлений, а личностные смыслы могут быть как эксплицитными, так и имплицитными. Составляющие бытийно-деятельностного слоя менее осознанны, содержат преимущественно чувственные, невербальные, имплицитные компоненты [18, 19].

Важнейшей особенностью всех составляющих сознания, по мнению В.П. Зинченко, является их принципиальная нерасторжимость (но не тождество) и функциональная взаимозависимость [18]. Выделенные структурные компоненты сознания образуют своеобразный каркас, наполняющийся определенным содержанием в процессе индивидуального развития под воздействием, в первую очередь, социальной реальности.

В разработанной нами в рамках диссертационного исследования (2008 год) многоуровневой модели исследования система представлений человека также соотносится со всеми четырьмя подструктурами сознания, выделенными В.П. Зинченко [20]. На уровне значений в представлениях отражен информационно-когнитивный компонент: безличные знания о мире, полученные человеком из тех или иных источников. На уровне личностных смыслов представлен эмоционально-оценочный компонент представлений, включающий не только знание как таковое, но и отношение к нему. Чувственная ткань образа раскрывается через конкретные образы реальности, в которых репрезентирована невербальная составляющая представлений. Биодинамическая ткань действия в структуре представлений может быть понята, по-видимому, как описанный Н.А. Бернштейном «словарь перешифровок».

Для изучения представлений как содержания индивидуального сознания, могут быть использованы методы психосемантики ([2, 15, 21]). При этом необходимо учитывать основной постулат психосемантики – разделении значения и смысла. В соответствии с этим разработана модель исследования представлений на различных уровнях сознания [20].

Для исследования содержательного аспекта представлений, соответствующего системе значений в содержании индивидуального сознания, оптимальным, на наш взгляд, является метод незаконченных предложений с последующим контент-анализом естественных категорий по методу Б.А. Еремеева. В качестве исходного материала для контент-анализа выступают данные респондентами в свободной форме описания изучаемого явления (например, описание интеллигентного человека). Преимущество контент-анализа естественных категорий заключается в том, что он позволяет получить данные не только о частоте встречаемости тех или иных

категорий, но и о взаимосвязях отдельных категорий в сознании рассматриваемого коллективного субъекта.

Результатом процедуры контент-анализа в данном случае являются корреляционные плеяды, отражающие взаимосвязи понятий. На основе анализа литературы нами были выделены две группы критериев, позволяющих осуществлять более глубокий анализ корреляционных плеяд:

1. Формально-структурные характеристики репрезентации – позволяют оценить общие качества репрезентации, независимо от описываемого субъектом явления. К ним относятся: 1) когнитивная простота или когнитивная сложность; 2) диффузность; 3) синкретность; 4) дифференцированность; 5) интегрированность представлений [20].

2. Содержательные характеристики репрезентации – относятся к содержанию описываемого явления и могут варьироваться (например, представления о содержании явления, его структуре, динамике и т.д.).

Смысловой аспект представлений объединяет личностные смыслы субъекта и элементы чувственной ткани образа. Для диагностики смыслового компонента представлений оптимальной является процедура шкалирования, а именно – использование семантического дифференциала. Для диагностики представлений, существующих в сознании субъекта в преимущественно явной, эксплицитной форме, может быть использован вербальный семантический дифференциал, например, «Личностный дифференциал» (модификация методики «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда).

Для диагностики наименее осознаваемых составляющих отношений и личностных смыслов, элементов чувственной ткани сознания может быть использован невербальный семантический дифференциал. Для построения шкал семантического дифференциала в этом случае используются графические оппозиции, имеющие, как правило, некий метафорический, символический смысл ([2], [21] и др.). Одним из вариантов такого дифференциала является методика «Невербальный семантический дифференциал», разработанная Р.М. Bentler и А.Л. La Voie [21, с. 57].

Для выявления системных характеристик представлений о рассматриваемом феномене используются факторный анализ данных, полученных при помощи вербального и невербального дифференциалов. Факторизация данных может осуществляться двумя способами: 1) использование стандартных факторов, выделенных в методиках «Личностный дифференциал» и «Невербальный семантический дифференциал»; 2) комплексный факторный анализ данных, полученных при помощи вербального и невербального дифференциалов.

Таким образом, система представлений человека является интегральным образованием, находящимся в непрерывном двустороннем взаимодействии со средой, и во многом зависит от социальной ситуации, в которой она формируется. В предлагаемой нами исследовательской модели система представлений человека рассматривается как содержание и форма существования индивидуального сознания и соотносится с четырьмя подструктурами сознания, выделенными В.П. Зинченко: системой значений, системой личностных смыслов, чувственной тканью образа и биодинамической тканью действия. Описанная совокупность методов позволяет диагностировать как эксплицитные, так и имплицитные аспекты представлений субъектов о рассматриваемом явлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2007. 320 с.
2. Серкин, В.П. Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельностей субъекта) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Том 12. № 2. С. 93-111.
3. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию.

М.: Прогресс, 1990. 368 с.

4. Ключко В.Е. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс // Вестник МУ. Серия 14 Психология. 2013. № 4. С. 20-35.

5. Ячин С.Е. Метакультура – место творчества личности на границе культурных сред // Вопросы социальной теории. 2011. Том 5. С. 149-161.

6. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3-18.

7. Abric J-C. Central system, peripheral system: Their functions and roles in the dynamic of social representations // Papers on Soc. Representations. 1993. V. 2. P. 75-78.

8. Социальная психология / Под. ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. 592 с.

9. Песков В.П. Возрастные особенности становления представлений у школьников и студентов // Вестник КемГУ. 2017. Серия: Психология. № 4. С. 141-152.

10. Андреева Г.М. Образ мира в структуре социального познания // Мир психологии. 2003. № 4. С. 31-40.

11. Обухов А. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. 2003. № 4. С. 51-68.

12. Леонтьев А.Н. Образ мира // Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. С. 251-261.

13. Смирнов, С.Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психологического мышления // Мир психологии. 2003. № 4. С. 18-31.

14. Серкин, В.П. Пять определений понятия и схема функционирования образа мира // Вестник МУ. Серия: 14. Психология. 2006. № 1. С.11-19.

15. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под. ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука, Смысл, 1999. 350 с.

16. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник МУ. Серия: 14. Психология. 1984. № 4. С. 13-21.

17. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003. 368 с.

18. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15-36.

19. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

20. Павлова Е.В. Представления об образованности как системное новообразование сознания. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 24 с.

21. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.

Статья поступила в редакцию 24.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

ОБРАЗ СОБАКИ У ГРАЖДАНСКИХ КИНОЛОГОВ

© 2018

Панченко Людмила Леонидовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры философии и юридической психологии

*Владивостокский университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: Lpanchenko64@mail.ru)*

Броцкина Ольга Александровна, бакалавр психологии, психолог

*Уссурийский реабилитационный центр для лиц с умственной отсталостью
(692501, Россия, Уссурийск, Приморского края, ул. Слободская 85, e-mail: Brotskina.o@yandex.ru)*

Аннотация. Цель: изучить образ собаки у гражданских кинологов. Методы: психодиагностические методики: метод тестирования в виде методики «Диагностика межличностных отношений (ДМО)»; проективный метод в виде методики «Тест заданных ассоциаций» и рисуночной методики «Нарисуй собаку». Для качественно-количественного анализа результатов по проективным методикам применялся метод контент-анализа данных. Результаты: В результате проведения психодиагностического исследования образа собаки у гражданских кинологов были получены данные, свидетельствующие о том, что образ собаки у гражданских кинологов имеет яркую эмоциональную окраску и имеет черты партнера, члена семьи, живого организма, источника материальных благ и причины беспокойства. Гражданские кинологи зачастую наделяют собаку теми чертами характера, какими обладают сами, при этом гипертрофируя их. Животное не воспринимается ими как объект профессиональной деятельности, кинологи воспринимают собаку как партнера, друга, члена семьи. Научная новизна: впервые проведено исследование отношения к собаке у специалистов-кинологов двух разных профилей (кинологи-зоотехники и кинологи-дрессировщики) Приморья. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при подготовке специалистов соответствующего профиля.

Ключевые слова: образ собаки, специалисты-кинологи, образ партнера, антропоморфизм, диагностика межличностных отношений, дрессировка, метод заданных ассоциаций, проективный метод, собака как партнер, собака как член семьи.

IMAGE DOGS HAVE CIVILIAN DOG HANDLERS

© 2018

Panchenko Liudmila Leonidovna, candidate of biological sciences, associate professor, associate professor of department of Department of Philosophy and Legal Psychology

*Vladivostok State University Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol street, 41, e-mail: Lpanchenko64@mail.ru)*

Brotskina Olga Aleksandrovna, bachelor of psychology, psychologist

*Ussuriysk rehabilitation center for persons with mental retardation
(692501, Russia, Ussuriysk, Slobodskaya str. 85, e-mail: Brotskina.o@yandex.ru)*

Abstract. The aim of the study: to study the way dogs have civilian handlers. Methods: psychodiagnostic methods: test method in the form of a method of «Diagnosis of interpersonal relations (DMO); projective method in the form of a method of «test given associations» and a drawing method of «draw a dog.» The method of content analysis of data was used for qualitative and quantitative analysis of results using projective methods. Results: as a result of the psycho-diagnostic study of the image of the dog at the civilian handlers data were obtained, showing that dogs have civilian handlers has a bright emotional colouring and has the traits of a partner, a family member, a living organism, the source of wealth and causes of anxiety. Civilian dog handlers often give the dog those traits, which have individually, hypertrophying them. The animal is not perceived as an object of professional activity, the dog perceived the dog as a partner, friend, family member. Scientific novelty: for the first time a study of the attitude to the dog among specialists-dog handlers of two different profiles (dog handlers-zootechnics and dog handlers) Primorye. Practical significance: the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activities in the training of specialists of the relevant profile.

Keywords: the image of a dog, cynologists, the image of a partner, anthropomorphism, the diagnosis of interpersonal relations, training, the method of given associations, the projective method, the dog as a partner, the dog as a member of the family.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Отношения человека с животными, в частности, с собаками все чаще становится предметом научных исследований разных направлений [1-4]. В последние десятилетия в России начала активно развиваться любительская кинология, что привело к появлению гражданских специалистов по селекции и дрессировке собак. Однако внимание психологов чаще привлекают кинологи государственных структур. Вместе с тем, именно работа гражданских кинологов отражается на людях, решивших завести собаку, так как эти специалисты помогают организовать процесс содержания щенка, его дрессировки, а так же занимаются построением взаимоотношений «хозяин-питомец». Ежегодно в различных кинологических клубах Приморского края появляется на свет 1000-1500 щенков разных пород, большая часть этих собак находит хозяев также в Приморском крае. Кроме того, некоторое количество щенков приезжает в край из питомников в других регионах. Именно к гражданским кинологам – хозяевам питомников, откуда взят щенок, и дрессировщикам – обращаются за советом начинающие непрофессиональные собаководы. Таким образом, образ собаки у граждан-

ских кинологов во многом определяет образ собаки у людей, решивших завести домашнее животное.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Образ есть некоторая форма отражения окружающего мира, которая создает субъективную картину мира и определяет внутренний план действий и позволяет конструировать и вносить коррективы в деятельность субъекта. В психологии проблематике образа уделяется большое внимание, так как образ служит связующим опосредующим звеном между сознанием и окружающей действительностью [5-12]. Профессиональная деятельность гражданских кинологов очень разнообразна. Она включает в себя разведение собак, участие в селекционных и спортивных мероприятиях, дрессировку животных и уход за ними, а так же взаимодействие с владельцами собак. Кроме того, кинолог может оказывать животным первую ветеринарную помощь, осуществлять санитарно-гигиенические мероприятия в местах содержания, проводить экспертизы физического состояния собак или их рабочих качеств [13-15]. Проблема антропоморфизма часто возникает в

профессиональной деятельности гражданских кинологов. Феномен антропоморфизма - наделение собаки разумом, «человеческими» чертами, стремление приписать ей мотивы, основанные на человеческой морали, широко распространен в среде гражданских кинологов [16]. В. С. Фридман выделяет три типа антропоморфизма, возникающих в рамках этологии: антропоморфизм уподобления, антропоморфизм положения и антропоморфизм противопоставления [17]. Наиболее распространен в среде профессионалов кинологов антропоморфизм уподобления. Антропоморфизм уподобления проявляется в виде «прямого уподобления собаке, обменивающегося демонстрациями во взаимодействии с партнёром, человеку, говорящему с собеседником, или как-то иначе взаимодействующему с ним» [17]. В ряде экспериментов доказали, что взаимодействие в диаде человек-собака имеет тот же характер, что и взаимодействие в диаде родитель-ребенок [18]. Антропоморфизм положения так же встречается в среде гражданских кинологов, но значительно реже. Антропоморфизм положения (или ситуации) – приписывание животным определённого социального статуса, внутреннего состояния и/или намерений, исходя из человеческих представлений о признаках/обстоятельствах перечисленного [17]. Зоопсихолог С. Гослинг отмечает негативное влияние антропоморфизма на процесс выращивания, дрессировки и обучения собак. Он утверждает, что антропоморфизм приводит к неадекватным требованиям к собаке со стороны хозяина и является тем самым одной из причин формирования у животных агрессивного поведения, дурных привычек, а также сложностей в установлении контакта с собакой, ее плохой подчиняемости [18]. Феномен антропоморфизма играет существенную роль в профессиональной деятельности гражданских кинологов-дрессировщиков и кинологов-зоотехников и в значительной мере определяет формат отношений в диаде человек-собака, превращая их из субъект-объектные отношения в субъект-субъектные. С. Данченко и Е. Козина полагают, образ собаки у гражданских кинологов имеет черты партнера [18].

Формирование целей статьи (постановка задания). В результате анализа теоретического материала нами была изучена специфика деятельности гражданских кинологов, которая заключается в размытых временных рамках выполнения профессиональной деятельности, образовании тесной эмоциональной связи с объектом профессиональной деятельности и необходимости переключаться с взаимодействия человек-живая природа на взаимодействие человек-человек и обратно, а кроме того – в умении представить животное на селекционных и спортивных мероприятиях. Сообщество гражданских кинологов неоднородно, что является следствием широкого спектра профессиональных обязанностей данных специалистов. По направленности работы гражданских кинологов либо на селекционную работу, либо на дрессировку, нами было выделено две подгруппы: кинологи-зоотехники и кинологи-дрессировщики. Структура деятельности двух этих категорий специалистов в значительной мере различается, однако обе группы профессионалов работают с собакой – целостным живым организмом, разделение и изолированное рассмотрение отдельных качеств которого теоретически возможно, но мало осуществимо на практике. Образ собаки занимает значительное место в функциональной структуре профессиональной деятельности гражданских кинологов. Уже на этапе целеполагания начинается играть значительную роль образ собаки у гражданских кинологов. Если главными качествами, которые выделяет в своей профессиональной деятельности кинолог-зоотехник, являются характеристики собаки, прописанные в стандарте породы, то основные качества, которые отмечает кинолог-дрессировщик – это характеристики ВНД собаки и ее способность выполнять команды хозяина.

Для реализации цели и задач исследования образа

собаки у гражданских кинологов была сформированы две экспериментальные группы. В исследовании добровольно приняли участие 34 человека – 28 женщин и 6 мужчин, получившие кинологическое образование и работающих в сфере гражданской кинологии (племенное разведение и дрессировка). Возраст испытуемых находился в диапазоне от 23 до 46 лет. В первую группу вошли кинологи, получившие образование по профилю «Дрессировка, экспертиза рабочих качеств», и занимающиеся дрессировкой и воспитанием собак, а также хэндлинг (показ собак на выставках) и неведомственной охраной с собакой. Данную группу испытуемых мы называли «кинологи-дрессировщики». Численность группы составила 17 человек: 6 мужчин и 11 женщин в возрасте от 23 до 43 лет. Во вторую группу вошли испытуемые, получившие ветеринарное, зоотехническое образование или кинологическое образование по профилю «селекционная работа, экспертиза по экстерьеру», и занимающиеся коммерческим разведением собак, уходом за собаками на гражданских производствах. Данная группа была названа «кинологи-селекционеры». В группу вошли 17 женщин в возрасте от 23 до 46 лет. Предметом эмпирического исследования стал образ собаки у гражданских кинологов-зоотехников и кинологов-дрессировщиков. Гипотеза исследования: образ собаки у гражданских кинологов имеет черты партнера.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Для изучения образа собаки у гражданских кинологов были применены метод тестирования и проективный метод. Метод тестирования был представлен тестом-опросником диагностики межличностных отношений ДМО Л.Н. Собчик [19]. Проективный метод был представлен двумя методиками: рисуночная методика «Нарисуй собаку» и методикой заданных ассоциаций. Для качественно-количественного анализа результатов по проективным методикам применялся метод контент-анализа данных и метод экспертной оценки. В качестве источника версий для интерпретации рисуночной методики использованы литературные данные [20].

На основании данных, полученных в результате проведения диагностики с помощью теста-опросника межличностных отношений, можно сделать вывод о том, что наиболее выраженными у гражданских кинологов являются VII (сотрудничающий – конвенциональный), I (властный – лидирующий) и VIII (ответственный – великодушный) октанты. Наименее выражены VI (недоверчивый – скептический) и V (зависимый – послушный) октанты. Группа гражданских кинологов характеризуется такими качествами как дружелюбие, гибкость, склонность к компромиссу. Они общительны, стремятся к групповому взаимодействию, с энтузиазмом принимают групповые задачи. Также респонденты могут проявлять склонность к альтруизму, стремление заботиться о близких людях, а также терпимость к недостаткам и умение прощать. Для них характерно стремление опекать, заботиться, проявлять сострадание, симпатию. Кроме того, у группы респондентов может быть снижена критичность, они, как правило, доверяют людям, не склонны проявлять скептицизм. Вместе с тем для данной группы характерна властность. Респонденты стремятся проявлять свои лидерские качества, они оптимистичны, энергичны, успешны в делах, любят давать советы, наставлять. Они склонны брать на себя ответственность за достижение поставленных целей, стремятся самостоятельно принимать решения. Вместе с тем они, вероятно, могут быть нетерпимы к критике в свой адрес.

Отвечая на вопрос «Какие характеристики соответствовали бы вашей собаке, если бы она была человеком?», наиболее выраженными у гражданских кинологов являются V (зависимый – послушный), VII (сотрудничающий – конвенциональный), и VIII (ответственный – великодушный) октанты. Наименее выражены III (прямолинейный – агрессивный) и IV (не-

доверчивый – скептический) октанты. Кинологи отмечают такие качества собаки как склонность к сотрудничеству, ответственность, лидерские качества, а кроме того – покорность и зависимость. По мнению респондентов, собака обладает такими качествами как дружелюбие, альтруизм, оптимизм. Она может быть доверчива, отзывчива, может проявлять жертвенность и бескорыстие, стремится заслужить признание и любовь. Кинологи не считают собак агрессивными и жестокими. Собака покладиста, неконфликтна и редко проявляет упрямство. Таким образом, в целом гражданские кинологи отмечают у собаки те же черты, что присущи им самим, но при этом добавляют к психологическому портрету собаки качества, которые определили бы ее ведомую роль в их взаимоотношениях. V октант (покорность-застенчивость) максимально выражен у кинологов и минимально, по их мнению, у собак. Это также указывает на проявление человеком главенства в диаде кинолог-собака.

Соотношение выраженных октантов в Я-реальное и образе собаки у кинологов-зоотехников и кинологов-дрессировщиков отличаются друг от друга. Так, у гражданских кинологов-зоотехников выражены VII (сотрудничающий – конвенциональный) и VIII (ответственный – великодушный) октанты, а I (властный – лидирующий) находится в области средних значений. Данные результаты могут указывать на то, что кинологи-зоотехники в меньшей степени стремятся к доминированию и лидерству. В образе собаки у кинологов-зоотехников так же выражены VII (сотрудничающий – конвенциональный), и VIII (ответственный – великодушный) октанты, а помимо них – II (независимый – доминирующий) и IV (недоверчивый – скептический). Таким образом, собака в данном случае помимо подчинения, жертвенности, мягкости, может проявлять и упрямство, стремление к доминированию, скептицизм. Данные результаты могут свидетельствовать о том, что кинологи-зоотехники в большей степени склонны передавать часть «хозяйских» черт собаке, учитывать ее желания, и в меньшей степени доминировать. У кинологов-дрессировщиков данные несколько отличаются. В образе Я наименее выражены VI (недоверчивый – скептический) и V (зависимый – послушный) октанты, а кроме того – II (независимый – доминирующий). Данные результаты могут свидетельствовать о негативном отношении гражданских кинологов-дрессировщиков к соперничеству, риску, разного рода экстремальным ситуациям во взаимодействии. Кроме того, в образе собаки помимо V (зависимый – послушный), VII (сотрудничающий – конвенциональный), и VIII (ответственный – великодушный) октантов выражен VI (сотрудничающий – конвенциональный) октант. Данные результаты также свидетельствуют о том, что кинологи-дрессировщики выделяют такие черты собаки как дружелюбие, верность, стремление к командной работе. Для выявления сходств и различий в Я-реальное и образе собаки у гражданских кинологов были рассмотрены респонденты с высокими (9-12) и крайними (12-16) значениями по октантам. Рассматривая соотношение выраженных октантов в Я-реальное и в образе собаки у гражданских кинологов, можно заметить, что показатели либо равны, либо выраженность октанта в образе собаки больше, чем в Я-реальное. Это свидетельствует о том, что в представлениях респондентов о собаке присутствуют черты антропоморфизма – собака наделяется теми качествами, которые присущи и человеку. Кроме того кинологам свойственно наделять собаку теми чертами, что есть у них самих, но при этом гипертрофировать их.

Полученную в результате проведения теста заданных ассоциаций на слово «собака» вербальную продукцию можно разделить на пять групп: 1) собака как живой организм; 2) собака как член семьи; 3) собака как источник материальных благ; 4) собака как партнер; 5) собака как негативное явление в жизни.

Соотношение этих групп различалось у кинологов-

зоотехников и кинологов-дрессировщиков.

У кинологов-зоотехников распределение более равномерное: собака как живой организм – 21,4%, собака как член семьи – 24,4%, собака как источник материальных благ – 17,7%, собака как партнер – 23,7%, собака как источник неудобств – 12,6%. У кинологов-дрессировщиков соотношение пяти выделенных групп менее однородно: собака как живой организм – 17%, собака как член семьи – 30%, собака как источник материальных благ – 12,3%, собака как партнер – 38,5%, собака как источник неудобств – 2,3%. Таким образом, заметно, что для кинологов-дрессировщиков в большей степени важны «социальные» качества собаки, выраженные в таких группах как «собака как член семьи» и «собака как партнер», а другим качествам собаки уделяется меньшее значение. Кинологи-зоотехники напротив, не выделяют каких-либо наиболее предпочитаемых черт. Обе группы испытуемых часто называли семантические единицы, связанные с «собакой как партнером». У кинологов-зоотехников эта группа составляла 23,7%, у кинологов-дрессировщиков – 38,5%. У кинологов-зоотехников в этой группе большую часть занимали семантические единицы, обозначающие «равноправие в отношениях с собакой» – 53,1%, это такие понятия, как друг, помощник, компаньон, союзник и др. Кроме того, 37,5% этой группы составили семантические единицы, обозначающие равноправие в отношениях человека и собаки: преданность, умная, опора, верность. Распространены были слова, указывающие на профессиональную деятельность, связанную с собакой: сапер, сторож, спасатель, их количество составило 9,4%. В группе кинологов-дрессировщиков помимо вышеперечисленных категорий встречались другие: «спорт», «охота», «имена известных собак». Самыми широко представленными оказались семантические единицы, соответствующие категории «спорт» – 34%. В данную категорию вошли такие слова как каюр, нарты, гонки на упряжках, апорт, соревнования и др. Количество семантических единиц, соответствующих категории «показатели равноправия в отношениях с собакой» составили 22%. В нее вошли такие семантические единицы, как друг, помощник, команда. Также распространенными оказались семантические единицы, вошедшие в категорию «профессиональная деятельность» (16%): охранник, поводырь для слепых, ПКСС, спасение на воде. Категория «охота» составила 18%, это такие слова как нора, охота, свора. Кроме того, испытуемые вспоминали имена собак, прославленных своей работой и отношениями с хозяином – комиссар Рекс, Хатико, Того (6%). Распространенная у кинологов-зоотехников категория качества собаки как партнера мало распространена у кинологов-дрессировщиков, она составила всего 4% и была представлена одним словом – верность. Таким образом, можно заметить, что в группе «собака как партнер» кинологи выделяют такие категории, как показатели равноправия в отношениях, профессиональная деятельность, и качества собаки как партнера. У кинологов-дрессировщиков эта группа расширяется, в нее так же попадают такие категории как спорт, охота, имена известных собак. Это может говорить о том, что образ собаки-партнера у кинологов-дрессировщиков более дифференцирован.

В группе «собака как член семьи» гражданские кинологи выделяют такие категории как «качества собаки как члена семьи», «уход за собакой», «ласковые прозвища». У кинологов-зоотехников в этой группе присутствует также категория «родственные связи». У кинологов-дрессировщиков эта группа представлена помимо основных трех так же «категориями вещи для собаки» и «атрибуты игры». Таким образом, можно заметить, что, рассматривая собаку как члена семьи, кинологи-дрессировщики больше внимания уделяют материальной стороне вопроса (собака выступает как объект заботы), в то время как кинологи-зоотехники делают акцент на эмоциональной (даже родственной) связи с собакой.

Группа «собака как живой организм» представлена и у кинологов-зоотехников и у кинологов-дрессировщиков одинаковыми категориями: «внешний вид», «таксоны», «естественное поведение и ролевой состав стаи», однако их соотношение и состав несколько отличается. Так у кинологов-дрессировщиков сравнительно небольшое место занимает категория «естественное поведение», зато широко представлена категория «ролевой состав стаи», а у кинологов-зоотехников соотношение обратное. Кроме того, наполнение категории «таксоны» у групп кинологов отличается: если кинологи-зоотехники в ней отмечают подвиды (породы собак), то кинологи-дрессировщики рассматривают эту категорию более глобально, упоминая классы и отряды. Группа «собака как источник материальных выгод» представлена категориями «выставочная деятельность» и «племенное разведение», у кинологов-зоотехников также категорией «косвенные выгоды». Группа «собака как источник неудобств» также несет яркую эмоциональную окраску и насыщена словами-неологизмами и устойчивыми выражениями; она состоит из категорий «вредные привычки собаки» и «трудности в содержании собаки». У кинологов-зоотехников также добавляется категория «негативные прозвища» (погрызун, зараза, террорист).

На основании данных, полученных в результате обработки методики «Нарисуй собаку», можно сделать вывод о том, что образ собаки у гражданских кинологов позитивен. Рисунки, как правило, выполнены эстетично, аккуратно, респонденты подходили к работе с энтузиазмом, не спешили, старались выполнить задачу творчески, а не формально. Для изображения собаки гражданские кинологи чаще всего использовали цвета, характерные для природного окраса животных – черный, коричневый, песочный, с добавлением незначительного количества других цветов для обозначения носа, глаз, ушей. Как правило, это были розовый, голубой и зеленый цвета. Не смотря на то, что в профессиональную компетенцию гражданских кинологов входит соблюдение стандартов и эстетики породы, на рисунках мало собак, которых можно было бы отнести к какой-либо реально существующей породе. Все, кроме одной собаки, относящиеся к какой-либо существующей породе, были нарисованы кинологами-зоотехниками. Среди пород встречались таксы, золотистый ретривер, шивава, йоркширский терьер, американский кокер спаниель – все эти изображения были непосредственно связаны с теми породами собак, разведением которых занимаются авторы изображений. Данный факт может свидетельствовать о том, что, не смотря на необходимость соблюдать чистоту породы и поддерживать эстетику породы, гражданские кинологи в большей степени ценят характер и положительные качества собаки как партнера, члена семьи, чем ее внешний вид.

Вместе с тем большинство собак были изображены морфологически верно: наличие и соотношение разных частей тела соответствовали действительности. Однако встречались изображения, где голова была значительно больше тела (при большой голове конечности изображены линиями) или на рисунке присутствовала только голова. Также на одном рисунке вместо собаки были изображены только ее следы. Данные особенности можно интерпретировать как незавершенность образа собаки или, возможно, наличие амбивалентных эмоций, связанных с ней, неуверенность, неустойчивость во взаимоотношениях с собакой. Кроме того, это может указывать на доминирование рационального начала в отношениях с собакой.

Кроме того, можно также отметить, что у некоторых кинологов-дрессировщиков собака на рисунке имела антропоморфные черты (стояла на двух ногах, имела руки) и даже выполняла действия, свойственные человеку (терла себя мочалкой, сидя в ванне). Такие особенности могут указывать на первостепенную роль «социальных» качеств собаки, ее качества как партнера и члена семьи, на

идентификацию человека и собакой и стремление возложить на животное часть социальных функций, не свойственных ему. Иногда помимо собаки на рисунке изображались люди. На этих рисунках, как правило, собака выполняла какую-либо полезную деятельность (везла сани, выполняла команды, участвовала в выставке). Также человек и собаки часто комплементарны (у собаки выражены части тела, которых нет у человека). Это с одной стороны может свидетельствовать о партнерских отношениях человека и собаки, а с другой указывает на антропоморфизм. Данные рисунки чаще встречались у кинологов-дрессировщиков, поэтому можно предположить, что для кинологов-дрессировщиков является значительным фактором рабочая деятельность собаки, ее полезность человеку и обществу.

Собака на рисунках практически никогда не проявляет агрессию и не имеет атрибутов агрессии (оскал, клыки). В тех случаях, когда атрибуты агрессии присутствуют на рисунке, их можно интерпретировать как защиту хозяина, охрану. На рисунках также часто встречались предметы, связанные с содержанием и уходом: миски, расчески, игрушки. Чаще данные детали появлялись на рисунках кинологов-зоотехников. Также на рисунках кинологов-зоотехников зачастую была изображена не одна собака, а несколько, чаще это была сука со щенками, но встречались и две взрослые собаки. Это может свидетельствовать о том, что племенное разведение значительно влияет на образ собаки у кинологов-зоотехников, а постоянное проживание с собакой делает предметы быта и ухода за животным неотделимым от него. Также важным моментом является то, что ошейник, поводок и цепь – атрибуты власти и контроля – присутствуют на рисунках нечасто. Встречаются рисунки, где цепь лежит отдельно от собаки, к ошейнику не прилагается поводок или поводок никто не держит. Это можно интерпретировать как показатель редкого применения грубой силы и явного доминирования во взаимоотношениях кинолога с собакой.

Таким образом, образ собаки у гражданских кинологов связан с приятными переживаниями, часто – с детскими желаниями и воспоминаниями, он ассоциируется с семьей, защищенностью, теплыми отношениями. Кроме того, образ собаки может быть связан с планами на будущее, профессиональным развитием, получением прибыли. В собак проявляются антропоморфные черты, зачастую они дополняют хозяина, в то же время их «социальность» высоко ценится кинологами. Кинологи-дрессировщики мало уделяют внимание внешнему виду собаки, в большей степени ценят рабочие качества и характер животных. Кинологи-зоотехники напротив – в большей степени оценивают эстетику и экстерьер животного, его полезность в племенном разведении. Обе группы высоко ценят эмоциональную связь между животным и человеком, взаимопонимание, любовь и преданность, грубый контроль и доминирование встречаются крайне редко.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В результате проведения психодиагностического исследования образа собаки у гражданских кинологов были получены данные, позволяющие сделать вывод о том, что образ собаки у гражданских кинологов носит эмоционально окрашенный характер, профессиональная деятельность и взаимодействие с животным вызывают у респондентов сильный душевный отклик. В образе собаки у гражданских кинологов максимально выражены черты партнера и члена семьи. Животное не воспринимается кинологами только как объект профессиональной деятельности. Для респондентов является важным тесные, насыщенные положительными эмоциями субъект-субъектные отношения с животным. Для гражданских кинологов взаимоотношения с собакой строятся на основе взаимного принятия, доверия и любви. При этом подобные отношения могут строиться по принципу равноправия и

партнерства или по принципу детско-родительских отношений. Для гражданских кинологов собака обладает теми же человеческими качествами, что и хозяин. В описании собаки часто заметны черты антропоморфизма: испытываемые приписывают собаке мотивы и чувства, не свойственные животным. во взаимодействии с собакой превалирует эмоциональное описание отношений, складывающихся между собакой и кинологом и их совместной деятельности, а функциональная часть – уход, дрессировка, питание – занимает относительно небольшую часть. При этом в образе собаки у гражданских кинологов собака как партнер по профессиональной деятельности встречается редко. Чаще для респондентов собака выступает в качестве партнера не в профессиональной деятельности (охрана, поиск, психологическая помощь), а в спорте (ездовой спорт, аджилити) и хобби (охота). Также партнерство возможно как формат отношений, характеризующийся равноправием, безотносительно какой-либо деятельности.

Собака, по мнению респондентов, дружелюбна, общительна, адаптивна, склонна к компромиссу, а так же проявляет энтузиазм в любой предложенной ей деятельности. Также собака может проявлять покорность, уступчивость, способность подчиняться и выполнять приказы в отношениях с хозяином. Кинологи-дрессировщики мало уделяют внимание внешнему виду собаки, в большей степени ценят рабочие качества и характер животных. Кинологи-зоотехники напротив – в большей степени оценивают эстетику и экстерьер животного, его полезность в племенном разведении

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аубекерова М.М., Денисова А.А. Нравственный аспект взаимоотношений человека и безнадзорных животных // Бюллетень медицинских интернет конференций. – Саратов: Наука и инновации, 2016. С. 664.
2. Гербек Ю.Э., Гулевич Р.Г., Шепелева Д.В., Гриневич В.В. Окситоцин: коэволюция человека и доместичированных животных // Вавиловский журнал генетики и селекции. – Новосибирск, 2016. Том 20. № 2. С. 220-227.
3. Грухина Е.Ю. О запрете притравли как антигуманного способа обучения собак // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Модернизация современного общества: инновации, управление, совершенствование: экономические, социальные, философские, политические, правовые, общенаучные закономерности и тенденции». Армавир : Новосибирск : Саратов, 2015 г. С. 77-78.
4. Бурьлова Л.А., Шилов Ю.Г. Об ответственном отношении к животным // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. – Пермь, 2016. Том. 1. С.62-65.
5. Рубинштейн С. Л. Человек и мир – М.: Педагогика, 1973. 146 с.
6. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды – М.: Изд-во ИПРАН, 2006. 123 с.
7. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии – СПб.: Питер, 2012. 320 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание – М.: Изд-во МГУ, 1979. 320 с.
9. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 136 с.
10. Макарова Е. А. Визуализация как средство формирования психологического комфорта при обучении // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2008. № 10 (17). С. 115-119.
11. Горячев В.В. Психология образа А. Н. Леонтьева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XVII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК. – 2012. – С. 245-247.
12. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности –

М.: «Наука», 1986. – 169 с.

13. Крушинин Л. Б. Руководство по подготовке специалистов служебного собаководства – М.: Государственное издательство сельскохозяйственной литературы, 1951. 117 с.

14. Сикерин В. Г. и др. Кинологическое обеспечение деятельности органов и войск МВД РФ – Пермь: РИА «Стиль-МГ», 2000. 240 с.

15. Янов Л. Д. Кинологическая служба. – М.: ЮрКнига, 1999. 294с.

16. Титова Т. А. Антропоморфизм как форма познания мира // Учебные записки Казанского Государственного Университета, 2010. С. 172-179.

17. Фридман В. С. Три антропоморфизма [Электронный ресурс] – Справочно-информационный интернет-портал Этология.ру, 2015. – Режим доступа: <http://ethology.ru/library/?id=446>, свободный.

18. Данченко С. А., Козина Е. А. Образ-Я и образ собаки как напарника у кинологов // Сборник межрегиональной межведомственной практической конференции «Канистерапия как уникальный метод реабилитации и коррекции». 2014. С. 9-20.

19. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности, М.: ИПП-ИСП, 2001. 512 с.

20. Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. – СПб.: Речь, 2006. 336 с.

Статья поступила в редакцию 30.12.2017

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ НАРКОЗАВИСИМЫХ В ПРОЦЕССЕ НЕМЕДИКАМЕНТОЗНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

© 2018

Попова Елена Исааковна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психологии»

Карпова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психологии»

*Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишиме
(627720, Россия, Ишим, ул. Ленина, 1 e-mail:ntverdohlebova@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматривается психологическая составляющая процесса немедикаментозной реабилитации наркозависимых. Описаны патопсихологические синдромы наркозависимых, мишени психологического воздействия (эмоциональная, когнитивная, поведенческая, мотивационная), ресурсы личности резидентов, этапы реабилитации (предреабилитационный, реабилитационный, ресоциализационный и постреабилитационный) и соответствующие им формы и методы психологической и психотерапевтической помощи (мотивационное интервью, психологическое тестирование, индивидуальная психотерапия, групповая психотерапия, групповые и индивидуальные тренинги, семейное консультирование, когнитивно-поведенческая психотерапия, рационально-эмотивная психотерапия, элементы гештальт-терапии, арт-терапия; клиент-центрированная психотерапия по К. Роджерсу; психодрама). Названы основные темы информационных занятий и индивидуального (группового) консультирования. Особое место в описании психологического сопровождения резидентов в процессе реабилитации отведено профессиональной ориентации посредством формирования soft skills. Представлен спектр тренингов («Навыки самоорганизации (тайм-менеджмент)»; «Управление собственным развитием»; «Управление отношениями»; «Управление конфликтами»; «Лидерство»; «Навыки сохранения ресурсного состояния»; «Командная работа и сотрудничество»; «Эффективная самопрезентация»), позволяющих выявить проблемы в развитии у резидентов soft skills, и, с помощью активизирующих методик, превратить их в сильные стороны личности.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, немедикаментозная реабилитация, этапы реабилитации, индивидуальное и групповое консультирование, реабилитант, резидент, профессиональная ориентация, soft skills, тренинг.

PECULIARITIES OF DRUG ADDICTS' PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN THE PROCESS OF NON-DRUG REHABILITATION

© 2018

Popova Elena Isaakovna, candidate of pedagogic sciences, associate professor
at the department of «Pedagogics and psychology»

Karpova Natalia Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor
at the department of «Pedagogics and psychology»

*Tyumen State University, branch in Ishim
(627720, Russia, Ishim, Lenin st, 1, e-mail:ntverdohlebova@mail.ru)*

Abstract. The article deals with the psychological component of the process of drug addicts' non-drug rehabilitation. It describes the drug addicts' psycho-pathological syndromes, the targets of psychological influence (emotional, cognitive, behavioral, conative), the resources of the respondents' personalities, the stages of rehabilitation (pre-rehabilitation, rehabilitation, resocialization and post-rehabilitation) and the corresponding forms and methods of psychological and psychotherapeutic help (conative interview, psychological testing, individual psychotherapy, group psychotherapy, group and individual trainings, family counseling, cognitive-behavioral psychotherapy, rational-emotive psychotherapy, elements of gestalt therapy, art therapy, C.Rogers's person-centered therapy, drama therapy). The authors give the main topics of information sessions and individual (group) counseling. In the description of the respondents' psychological support in the rehabilitation process they draw special attention to the vocational guidance by means of the soft skills formation. The article describes some trainings («Self-organization skills (time management)», «Management of your own development», «Relations management», «Conflict management», «Leadership», «Resource state continuance skills», «Team-work and cooperation», «Effective self-presentation»), which allow to identify the problems in the respondents' soft skills formation and with the help of activating techniques to turn them into the personal strengths.

Keywords: psychological support, non-drug rehabilitation, rehabilitation stages, individual and group counseling, rehabilitant, resident, vocational guidance, soft skills, training.

Проблема повышения качества реабилитационной работы с наркозависимыми является актуальной в связи с сохраняющейся напряженной наркологической ситуацией в Российской Федерации. Между тем, проблеме немедикаментозной реабилитации наркозависимых посвящено крайне мало исследований. В рамках статьи предпринимается попытка анализа психологического сопровождения наркозависимых в процессе немедикаментозной реабилитации в социально-реабилитационном центре (на примере АНО ЦСА НА «Единство» г. Тюмень).

Работа Центра построена по модели «терапевтического сообщества», использующего программу 12 шагов [1-4]. Ключевым для понимания терапевтических сообществ является достижение изменений путём взаимопомощи и самопомощи в условиях совместного проживания. Главнейшая задача терапевтических сообществ кардинальное изменение способа и стиля жизни, включающее в себя не только отказ от употребления наркотиков, но и изменение направленности и форм поведения, формирование новых ценностных ориентаций,

приобретение полезных навыков [5].

При этом психологическое воздействие направлено на единые мишени: эмоциональная, когнитивная, поведенческая, мотивационная сферы реабилитантов и ориентировано на работу с ними и их родственниками для: преодоления отрицания болезни (анозогнозии); понимания и принятия факта наличия болезни; формирования личностной установки на воздержание от ПАВ; формирования навыков преодоления патологического влечения к ПАВ и осознания психологических защит, распознавания предвестников обострения болезни; проработки иррациональных установок, дезадаптивных личностных паттернов поведения, автоматических мыслей, поддерживающих употребление наркотиков; осознания наиболее типичных когнитивных механизмов обострения болезни.

Решение задач реабилитации предполагает обязательное использование семейного консультирования как для диагностики и коррекции семейных проблем, так и для создания внутрисемейной реабилитационной среды [6]. Программа работы центра строится с учетом особенно-

стей данного контингента больных, которым свойственны: сниженная способность к рефлексии; дефицит целеполагания; отчуждение от своих социальных ролей и качеств Я; отклонение индивидуальных ценностей от социальных норм и правил; ложная самоидентичность и заниженная самооценка; искаженное восприятие внутренней картины болезни; стойкая мотивация к употреблению психоактивных веществ; снижение эмоционального интеллекта; несформированность асертивного поведения; алекситемия; ригидность; нарушения волевого самоконтроля; психологическая и социальная дезадаптация; деформация смысло-жизненных ориентаций; высокий уровень макиавеллизма; наличие сформированности всех мотивов употребления наркотиков, выраженные нарушения, связанные с искажением восприятия психологического времени и др. [7-11].

В качестве ведущих проблем наркозависимых, считает С. Даулинг, выступают базовые трудности саморегуляции в четырех основных сферах:

- чувства;
- самооценка;
- взаимоотношения;
- забота о себе [12].

Согласно выявленной проблематике, формируется программа тренинговой и индивидуальной психокоррекционной работы с резидентом на всех этапах реабилитации, которая направлена на устранение личностных и поведенческих расстройств, формирование новых личностных качеств резидента и закрепление достигнутых результатов, мотивацию на участие в реабилитационных программах и выработку стойких мотивов на отказ от употребления ПАВ.

Особое значение придается выявлению ресурсов личности, определяющих способность резидента бороться со своей склонностью к зависимости и позволяющих в процессе реабилитации компенсировать личностные и/или жизненные проблемы.

Психодиагностическое тестирование и осмысление собственного опыта позволили к числу таких ресурсов отнести: общительность, способность к сотрудничеству; ценности здорового образа жизни; интеллект, в том числе эмоциональный; специальные способности; восприимчивость к позитивному опыту других людей; честность; хобби; вовлеченность в учебу или работу; значимые личные отношения; жизненный опыт; умение получать удовольствие от разных вещей; открытость; активность; желание избавиться от пристрастия к ПАВ.

Анализ научных исследований по проблеме реабилитации наркозависимых позволил выявить направления реабилитационной работы, которые внедрены в работу центра: терапия реабилитационной средой и занятости; групповая и семейная психотерапия; тренинги; трудовая социализация и профессиональная ориентация [8, 13].

В зависимости от этапа реабилитации (предреабилитационного, реабилитационного, ресоциализационного и постреабилитационного) определяются: проблема резидента, задачи этапа; подбираются соответствующие формы и методы психологической и психотерапевтической помощи, позволяющие успешно воздействовать на такие важные психопатологические феномены, как отсутствие критической оценки наркозависимым своего заболевания, различные формы патологических проявлений психологической защиты, неспособность изменить стереотипы наркоманского поведения, вырабатывать адекватное отношение к болезни, к роли своей личности в выздоровлении и т.п.

Так, на предреабилитационном этапе используется мотивационное интервью, психологическое тестирование, индивидуальная психотерапия, групповая психотерапия, групповые тренинги, семейное консультирование и теоретическое обучение резидента при проведении лекционных занятий; на реабилитационном этапе применяется психологическое тестирование, индивидуальная психотерапия, групповая психотерапия, групповые и индивидуальные тренинги, когнитивно-поведенческая психотерапия, рационально-эмотивная психотерапия, элементы гештальт-

терапии, арт-терапия; клиент-центрированная психотерапия по К. Роджерсу; психодрама; на ресоциализационном этапе – психологическое тестирование, индивидуальная психотерапия, групповая психотерапия, групповые и индивидуальные тренинги, когнитивно-поведенческая психотерапия, элементы гештальт-терапии, арт-терапия. Мероприятия постреабилитационного этапа определяются сугубо индивидуально и зависят от ресурсов личности наркозависимого и уровня его мотивационной готовности, возможностей и включают в себя закрепление полученных в процессе реабилитации навыков, поведенческих реакций и установок, а также профилактику рецидивов.

Важно подчеркнуть, что на каждом этапе психологической реабилитации осуществляется психодиагностическое тестирование наличия / отсутствия изменения психологических показателей, так как воздержание от приема психоактивных веществ является важным, но не единственным критерием успешной реабилитации.

Теоретическое обучение резидента дает знания о природе, специфике, развитии и последствиях заболевания, о психологических и личностных особенностях химически зависимого и членов его семьи, о всемирном движении АН.

Основные темы теоретических (информационных) занятий:

1. Наркомания, алкоголизм – болезнь.
2. Природа зависимости.
3. Поведенческие признаки зависимости.
4. Медицинские симптомы зависимости.
5. Формы психологической защиты у зависимых.
6. Психология поведения зависимых людей.
7. Нейробиологическая теория зависимости.
8. Программа выздоровления АН.
9. Негативные личностные характеристики и их проявления при зависимости. Рецидивы (срывы) и стратегии их профилактики.
10. Психологические факторы формирования зависимости.
11. Стыд и вина и др. [6].

Как правило, в процессе индивидуального и группового консультирования резидентам предлагаются следующие темы:

1. Концепция лечения и соответствующие симптомы при химической зависимости.
2. Люди, места, вещи, вызывающие у пациента желание употреблять ПАВ.
3. Структура личного времени.
4. Влечение к употреблению.
5. Ситуации повышенного риска.
6. Социальный прессинг к употреблению.
7. Острые симптомы, возникающие после отказа от употребления привычного наркотика, способы их преодоления.
8. Употребление других наркотических веществ (алкоголя, лекарств, не прописанных врачом и др.).
9. Участие в группах АН и в других группах само- и взаимопомощи.

Кроме того, групповое консультирование включает пошаговую работу по программе «12 шагов».

Работа с семьей реабилитанта направлена на восстановление и гармонизацию взаимоотношений с близкими, преодоление дисфункциональных паттернов семейных отношений.

Представленный комплекс реабилитационных мероприятий включает в себя тренинги, в рамках которых осуществляется: работа с целеполаганием; формирование позитивного видения окружающего мира, мышления и опыта; работа с сопротивлением; развитие коммуникативных навыков; работа с чувствами; работа с телесным осознанием; работа с образом «Я» и самооценкой; восстановление целостности; работа с границами, инвентаризация личностных ресурсов и применение их в микро-социуме; работа с моделированием основных видов конфликтов; вооружение способами разрешения интраперсо-

нальных и интерперсональных конфликтов и др. [14].

Особое место в психологическом сопровождении наркозависимых в процессе реабилитации занимает профессиональная ориентация, при организации которой мы исходим из того, что согласно последним исследованиям около 5 млн. рабочих мест будет утеряно уже к 2020 году, благодаря развитию искусственного интеллекта, робототехники, нанотехнологий и других социо-экономических факторов. Появятся новые 2.5 млн рабочих мест, но они будут требовать новых навыков и умений, частности, soft skills («мягких» навыков). Soft skills в мире считаются самыми востребованными.

Soft skills – это социально-психологические навыки: коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие, которые могут пригодиться в большинстве жизненных ситуаций и использоваться для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности [15,16].

С 2016 года на базе центра осуществляется эксперимент по включению в реабилитационный процесс тренингов по развитию soft skills.

К soft skills мы относим следующие 4 группы универсальных умений:

1. Социальные компетенции отвечают за успешное взаимодействие с людьми:

- а. Коммуникабельность;
- б. Грамотная письменная и устная речь;
- в. Умение выступать на публике;
- г. Эмоциональный интеллект (умение распознавать эмоции и мотивы других людей);
- д. Гибкость и принятие критики.

2. Интеллектуальные компетенции отвечают за постоянное профессиональное развитие в рамках своей области:

- а. Аналитический склад ума;
- б. Умение видеть и решать проблему;
- в. Хорошая память;
- г. Обучаемость;
- д. Креативность;

3. Волевые компетенции отвечают за достижение целей в работе:

- а. Ориентированность на результат;
- б. Управление временем;
- в. Упорство;
- г. Стрессоустойчивость;
- д. Готовность выполнять рутинную работу.

4. Лидерские компетенции отвечают за успешное использование ресурсов для достижения общих целей:

- а. Умение принимать решения;
- б. Ответственность;
- в. Умение сформировать команду;
- г. Наставничество;
- д. Умение разрешать конфликты.

Психологами центра разработан спектр тренингов, позволяющих выявить проблемы в развитии у резидентов soft skills, и, с помощью активизирующих методик, превратить их в сильные стороны личности:

- а. «Навыки самоорганизации (тайм-менеджмент)»;
- б. «Управление собственным развитием»;
- в. «Управление отношениями»;
- г. «Управление конфликтами»;
- д. «Лидерство»;
- е. «Навыки сохранения ресурсного состояния»;
- ж. «Командная работа и сотрудничество»;
- з. «Эффективная самопрезентация».

Высокая эффективность тренингов достигается за счет комбинации различных средств и методов: теоретический материал в форме интерактивных лекционных блоков; ролевые игры; упражнения с записью на видеокамеру и последующим детальным анализом; групповые дискуссии; работа в малых группах; упражнения в парах; индивидуальная тренировка; творческие задания; анализ конкретных ситуаций (кейсов); работа с раздаточным материалом; интервизия; обучение действием и т.п.

Реабилитантам предоставляется возможность выбора тренингов с учетом их индивидуальных особенностей.

Следует заметить, что программа психологической

сопровождения реабилитации наркозависимых выстроена в той же логике, что и весь реабилитационный процесс. Такой подход, как показывает многолетний опыт, позволяет максимально оптимизировать вхождение наркозависимых в ненаркотический социум.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Батищев В.В., Негериш Н.В. Методология организации программы психотерапии и реабилитации больных зависимостью от психоактивных веществ, имеющих низкий уровень мотивации на лечение / М.: Фонд НАН, 2000. 184 с.

2. Попова Е.И. К вопросу о реабилитации наркозависимой молодежи // Актуальные вопросы экологии человека: социальные аспекты: материалы Международной научно-практической конференции (15-17 мая 2017 г. Уфа). Том 2. Уфа : РИО ИЦИПТ, 2017. С. 53–55.

3. Кочуровска И. Заслуживающий внимания опыт лечения наркомании: наблюдения из Европы // Наркология. 2009. № 6. С. 78–82.

4. De Leon G. Community as a method: Therapeutic Communities for special populations and special settings // Westport Connecticut. Praeger Publishers. 1997. 140 p.

5. Валентик Ю.В. Терапевтические сообщества – основа наиболее успешных программ реабилитации больных наркоманиями // Лучшие практики диагностики, лечения и реабилитации зависимости от психоактивных веществ: Психотерапия и реабилитация зависимых. Том 2. Павлодар: РГКП. 2003. С. 173–183.

6. Клинические рекомендации по медицинской реабилитации больных наркологического профиля / Научно-исследовательский институт наркологии – филиал ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В. П. Сербского» Минздрава России ГБУ города Москвы, «Московский научно-практический центр наркологии Департамента здравоохранения г. Москвы». М., 2015. 123 с.

7. Зенцова Н.И. Системная модель психологического этапа реабилитации больных наркоманией: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.04 / Москва, 2015. 55 с.

8. Зенцова Н.И., Мубаракова К.С. Психологическая реабилитация в структуре медико-социальной помощи наркозависимым // Теория и практика общественного развития. 2015. № 17. С. 212–215.

9. Будников М.Ю. Самоотношение у наркозависимых в процессе стационарной реабилитации: автореф. дис. канд. психологических наук: 19.00.04 / Санкт-Петербург, 2014. 24 с.

10. Змановская Е.В. Девиантология / М.: Издательский центр «Академия», 2003. 288 с.

11. Карпова Н.В. Особенности формирования профессиональной идентичности будущих учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры, 2016. №4. С.52-53.

12. Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С Даулинга / Пер. с англ. Р.Р. Муртазина / М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 240 с.

13. Шайдукова Л.К. Современные подходы к реабилитации наркозависимых // Казанский медицинский журнал. 2013. № 3. С. 402–405.

14. Пилипенко А.В., Соловьева А. И. Зависимые, со-зависимые и другие трудные клиенты: психологический тренинг / М.: Психотерапия, 2011. 192 с.

15. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.cfin.ru/management/people/dev_val/softskills.shtml (Дата обращения: 16.12.2017)].

16. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft- skills и hard- skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // «Науковедение», 2017. Т.9. № 1.

Статья поступила в редакцию 28.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.9.072

СВЯЗЬ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

© 2018

Разумова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология»
Ярыгина Анна Вадимовна, студент

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
(445000, Россия, Магнитогорск, проспект Ленина, 26, e-mail: ms.yarygina@mail.ru)*

Аннотация. Проблема семейных взаимоотношений рассматривается в русле системного подхода в педагогической, психологической, философской, социологической и других областях знаний. Семья и все взаимоотношения в ней – это первый и важный институт зарождения формирующейся личности подрастающих в ней детей. Именно в семье подростки получают знания о стилях супружеских взаимоотношений и родительского отношения. Происходит первичная социализация ребенка, которая будет отражаться на его взаимодействии с другими людьми даже во взрослом возрасте. Трудности и ошибки, которые допускаются родителями в воспитании подростков имеют существенные последствия. Особенно значимыми в этом отношении являются неоптимальные взаимоотношения в семье. Именно они способствуют формированию положительных и отрицательных черт личности человека. Есть необходимость уделять внимание как материнскому стилю воспитания, так и формам отцовского воспитания. То, как будут распределены дисциплинарные взыскания и наказания, насколько гармонично соответствуют предъявляемые требования матерей и отцов к детям, как родители могут осуществлять оптимальную подстройку во взаимодействии с подрастающим человеком – все это является важными причинами в процессе формирования психологических особенностей личности. В представленном материале указывается, что семейные взаимоотношения тесно связаны с проявлениями агрессивности включенных в эти взаимоотношения детей. По результатам проведенного исследования следует определить важность проводимых профилактических мероприятий, способных предупредить нежелательные вспышки агрессивных форм поведения подростков.

Ключевые слова: система семейных взаимоотношений, подростковая агрессивность, виды и формы агрессии, неоптимальные стили родительского отношения, семейные конфликты, ошибки в воспитании, развивающаяся личность.

INTERRELATION OF FAMILY RELATIONS AND AGGRESSIVENESS OF ADOLESCENTS

© 2018

Razumova Elena Mikhailovna, candidate of psychological sciences, associate Professor
of the department of «Psychology»

Yarygina Anna Vadimovna, student
Magnitogorsk State Technical University

(445000, Russia, Magnitogorsk, Lenin Avenue, 26, e-mail: ms.yarygina@mail.ru)

Abstract. The problem of family relationships is considered in the systemic approach in the pedagogical, psychological, philosophical, sociological and other fields of knowledge. The family is the first and important institution of the child's personality formation. It is in the family that adolescents receive knowledge about the styles of conjugal relationships and parental relationship, the primary socialization of the child takes place. Difficulties and mistakes that parents make in the education of adolescents have significant consequences. Particularly significant in this respect are non-optimal relationships in the family. They contribute to the formation of positive and negative personality traits of adolescents. Important are the maternal style of upbringing and the form of paternal upbringing. How disciplinary punishments and punishments will be distributed, how harmoniously the requirements of mothers and fathers to children meet, how parents can perform optimal adjustment in interaction with the growing up person are all important factors in the process of forming psychological personality traits. The presented material indicates that family relationships are closely related to the manifestations of the aggressiveness of children. The authors point out the importance of ongoing preventive measures that can prevent unwanted outbreaks of aggressive forms of adolescent behavior.

Keywords: family relations system, teen aggressiveness, types and forms of aggression, suboptimal styles of parental relationship, family conflicts, mistakes in upbringing, developing personality.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современном обществе тема агрессии подростков становится одной из наиболее актуальных проблем.

В средствах массовой информации эта тема получает особую популярность, ведь сегодня одним из самых мощных феноменов выступает насилие. Подростки черпают знания о моделях агрессивного поведения из основных источников, которыми полна современная жизнь [1].

Вероятность и уровень агрессивного поведения зависит от того, сталкиваются ли они с проявлениями агрессии у себя в семье. В семейном окружении, в диалоге разных поколений происходит реальное становление психики детей и одновременно существенно изменяется психическая жизнь родителей. В современном мире семья часто оказывается на перекрестке социальных и экономических проблем общества. Именно в семье ребенок проходит первичную социализацию [2].

На примере взаимоотношений между родителями он учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохраняются у него в подростковом периоде и в зрелые годы.

Некоторые трудности и ошибки в воспитании подростков слишком дорого оборачиваются. Особенно зна-

чимыми в этом отношении являются неоптимальные взаимоотношения в семье.

Именно в семье с использованием определенных стилей воспитания происходит формирование основы развивающейся личности, становление положительных и отрицательных черт.

Причем материнский стиль и отцовское воспитание имеют равноценную значимость. То, как будут распределены дисциплинарные взыскания и наказания, насколько гармонично соответствуют предъявляемые требования матерей и отцов к детям, как родители могут осуществлять оптимальную подстройку во взаимодействии с подрастающим человеком – все это является определяющими детерминантами в формировании психологических особенностей личности ребенка.

Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты данной проблемы. Вопросы семейного воспитания рассматриваются педагогами, социологами, психологами, психотерапевтами (А.Я. Варга, 1983; А.И. Захаров, 1986; А.И. Спиваковская, 1988; А.Е. Личко, 1979; Э.Г. Эйдемиллер, 1980 и др.).

Современные исследователи данной проблематики заостряют внимание на ценности учета семейного воспитания и семейных взаимоотношений при проявлении агрессивного поведения детьми, воспитывающимися в

этих семьях.

Так, отечественные психологи в своих исследованиях отмечают имеющиеся недостатки в воспитательных мероприятиях родителей, способствующих появлению агрессивных качеств личности: недостаток тепла – безразличие – отвержение ребенка, недостаточный контроль за ребенком – снисходительное отношение к его агрессивному поведению, непоследовательность системы поощрений – наказаний, строгие физические наказания.

Выделяя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты родительского отношения, Р.В. Овчарова указывает на их взаимосвязь в трансляции семейного воспитания и на способность этой взаимосвязи влиять на формирование личности ребенка и его поведения [3].

Е.М. Разумова, изучая девиации подростков из семей с разведенными родителями, указывает на существенные различия в их поведении, в сравнении с подростками из полных семей, что может указывать на недостаток отцовского влияния и воспитания подрастающего ребенка, а также это определенно свидетельствует о некоторых ошибках в реализации воспитательной функции матерей в таких семьях [4].

Последующие работы этого автора связаны с рассмотрением факторов социально-психологического здоровья людей, неоднократно совершающих преступления. Е.Ю. Шпаковская, Е.М. Разумова указывают на существенную роль семьи и семейных взаимоотношений в многократно повторяющихся формах девиантного, отклоняющегося поведения [5, 6].

М.С. Мантрова и Н.А. Степаненко отмечают имеющиеся проблемы в ценностно-смысловой сфере подростков из благополучных и неблагополучных семей. Авторы указывают, что семьи с низким социальным статусом, где происходит обесценивание и игнорирование основных семейных функций, выступают основными причинами десоциализации подростков [7].

Амбалова С.А., Калабекова М.Р. в своей работе указывают на механизмы и условия, влияющие на процесс активизации агрессивного поведения подростков, определяя существенную роль социальным тенденциям современной семьи [8].

В современных психологических исследованиях рассматриваются модели трудностей человека при столкновении его со сложными жизненными ситуациями [9, 10].

Таким образом, тему агрессии в подростковом возрасте можно считать достаточно изученной, за исключением определения взаимосвязи уровня агрессивности подростка и семейных взаимоотношений.

Формирование целей статьи. Целью нашего экспериментального исследования является изучение связи семейных взаимоотношений и агрессивности подростков.

Мы предполагаем, что варианты неоптимального родительского отношения будет связано с определенным уровнем и формами агрессивности ребенка. В исследовании принимали участие девять семей с детьми подросткового возраста.

На начальном этапе пилотажного исследования нами была использована методика PARI (Шефер Е.С. и Белл Р.К.): тест - опросник изучения родительских установок позволил изучить отношения родителей к разным сторонам семейной жизни.

Мы имели возможность оценить признаки, касающиеся разных сторон отношения родителей как к своему ребенку, так и к жизни в семье. Нам важно было оценить специфику внутрисемейных отношений в опоре на шкалы: уравненные отношения, семейные конфликты, раздражительность, партнерские отношения, уклонение от контакта с ребенком, безучастность мужа, доминирование матери, чрезвычайное вмешательство в мир ребенка, подавление воли ребенка.

Эта информация позволила данную выборку разде-

лить условно на две группы: «конфликтные семьи» (КС) и «бесконфликтные семьи» (БКС).

По полученным данным пилотажного исследования констатируем, что в конфликтных семьях значительно ярче проявляются семейные конфликты, родители чаще избегают контактов с ребенком, отцы более отгораживаются от семейных дел, а матери чрезмерно вмешиваются в мир ребенка, лишая его какой-либо самостоятельности. Показатели t-критерия Стьюдента по данным шкалам для названных выборок оказались статистически значимы.

Вторая методика *тест-опросник родительского отношения* (А.Я. Варга, В.В. Столин), использованная нами на следующем этапе, позволяет выявить некоторые аспекты родительского отношения, степень его оптимальности и уравновешенности.

В соответствии с гипотезой исследования, в которой мы предположили, что родительское отношение будет связано с определенным уровнем и формами агрессивности ребенка, необходимым является диагностика состояния агрессии с помощью *опросника А. Басса - А. Дарки*.

Известно, что агрессия является одним из распространенных способов решения проблем, возникающих в сложных трудных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих высокое психическое напряжение. Используемый нами опросник, позволит изучить формы агрессивных и враждебных реакций ребенка.

Математическая обработка полученных данных позволила нам определить различия в выраженности показателей условно разделенных выборок по уровню конфликтности взаимоотношений в семьях и формах и выраженности агрессии подростков (посредством *t-критерия Стьюдента*) и взаимосвязи шкал применяемых методик (с помощью *корреляционного анализа*).

Изложение материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. Как показало статистическое исследование, в семьях с частыми конфликтами ярко выражено подавление воли ребенка, родители чаще раздражительны, они не настроены на партнерские отношения с ребенком, а наоборот, склонны уклоняться от контакта с ребенком. В таких семьях безучастность мужа и доминирование в процессе воспитания матери существенно выражено, в отличие от семей с низким показателем конфликтности.

Тест-опросник родительского отношения позволяет выявить различия и в используемом стиле взаимоотношений родителей с детьми.

Так, в конфликтных семьях родители устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботятся о своих детях, не проявляют интереса к тому, чем «живет» их ребенок, низко оценивают его способности.

В этих семьях родители оценивают достижения своих детей с большой критикой, подчеркивая больше неудач, чем достижений. В бесконфликтных семьях, наоборот, родители проявляют искренний интерес к тому, что заботит их ребенка, высоко оценивают их способности, поощряют самостоятельность и его инициативу, используют позицию «на-равных» во взаимодействии с ребенком.

Такие родители не устанавливают психологической дистанции между собой и ребенком, стараются быть всегда ближе к нему. Неудачи ребенка они считают случайными, поддерживают его начинания.

Полученные данные, касающиеся форм и выраженности агрессии и враждебности, позволили сделать вывод, что у подростков из благополучных семей агрессивность и конфликтность, чувство вины, обида, раздражительность, подозрительность намного ниже, чем у подростков из конфликтных семей.

Сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента для названных выборок, показывает статистическую значимость различий по всем шкалам методики.

В семьях с частыми конфликтами у ребенка преобладают: физическая, вербальная, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность. У них ярко выражен уровень агрессивности и враждебности.

Переходим к корреляционному анализу данных, который позволил нам проверить выдвинутую гипотезу о наличии взаимосвязи между семейными взаимоотношениями и агрессивностью подростков.

В конфликтных семьях выявлены следующие взаимосвязи:

- «симбиоз» - как тип родительского отношения связан с проявлением вербальной агрессии, чувством вины и агрессивностью по типу обратной связи;

- в такой же обратной связи с вербальной агрессией предстают такие типы родительского отношения как «отвержение ребенка» и «стремление ускорить его развитие»;

- интересным представляется отмеченная прямая связь таких факторов как «отношение к неудачам» с «несдержанностью» и с «прямой вербальной агрессией», что подтверждает статус конфликтной семьи;

- у подростков из конфликтных семей физическая агрессия напрямую связана с автономным поведением отца и зависимостью подростка от семьи. Последняя связь может быть определена сильным желанием подростков повзрослеть, и, кроме как, наглядно демонстрировать свою физическую силу, ничего другого подростки не изобрели.

В бесконфликтных семьях мы определили следующее:

- симбиотическая связь родителя с ребенком, непоследовательность матери напрямую связаны с проявляемой физической агрессией ребенка;

- раздражение родителей в данных семьях напрямую связано с вербальной агрессией ребенка;

- интересен выявленный факт прямой связи автономности родителей с физической агрессией ребенка.

Выводы и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, атмосфера в семье тесно связана с проявлением агрессии и различных ее форм у подростков, воспитывающихся в этих семьях. Нам удалось выявить, что родительское отношение взаимосвязано с определенными уровнями и формами агрессивности ребенка.

Такие неоптимальные стили родительского отношения, как: «автономность матери и отца», «непоследовательность матери», «стремление ускорить развитие ребенка», «самопожертвование родителей» и др., взаимосвязаны с соответствующими формами проявления агрессии ребенка и с общим уровнем его агрессивности и враждебности.

Выраженность симбиоза матери с ребенком связана со сниженным проявлением вербальной агрессии и в целом агрессивности подростка. Очевидно, на состояние ребенка и его поведенческие проявления будут оказывать влияние то спокойствие и умиротворение, которое передает мать. Показательно также, что со сниженной вербальной агрессией связано и отвержение родителями своего ребенка, и стремление родителей ускорить процесс его развития.

В семьях с частыми конфликтами дети более несдержанны и характеризуются прямой вербальной агрессией, что связано с акцентированием внимания на неудачах подростка. А проявление физической агрессии ребенка в таких семьях напрямую связано с отцовской автономией. И надо отметить, что сильная зависимость подростка от семьи также связана с проявлением его физической агрессии.

Итак, из полученных результатов видно, что семейные взаимоотношения тесно связаны с проявлениями агрессивности включенных в эти взаимоотношения детей. Когда речь идет о подростковом возрасте, когда заостряются некоторые черты характера, когда ребенок сильно желает поскорее стать взрослым, но у него

еще не хватает на это возможностей, особо остро встает вопрос о проведении профилактических мероприятий, способных предупредить нежелательные вспышки агрессивных форм поведения ребенка.

Семья, как микро-социальный фактор, способный влиять на проявление агрессии ребенка, находится в тесной взаимосвязи с демонстрацией себя и своего отношения к окружающим подрастающего поколения. Необходимо понимать, то, что закладывается в семье, является определяющим основанием для формирования системы ценностей и культуры взаимоотношений человека. Актуальной психологической работой в современное время остается профилактика семейных конфликтов, коррекция поведения подростков как внутрисемейных отношений, так и во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, окружающими его людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воробьева К.А. Влияние СМИ на формирование агрессивных установок подростка // Воспитание школьников. - 2011. - № 6. - С. 55-58.

2. Токарь О.В. Психология развития и возрастная психология в схемах, таблицах, комментариях [Текст]: учеб. пособие / О.В.Токарь. -2-е изд., перераб. -М.: ФЛИНТА, 2014. -64 с.

3. Овчарова Р. В. Психология родительства : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям и специальностям психологии [Текст] / Р. В. Овчарова. - М. : Academia. - 2005. - 363 с.

4. Разумова Е.М. Нарушения в поведении подростков в семьях с разведенными родителями //

5. Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2017. Т. 2. С. 292-294.

6. Разумова Е.М. О соотношении факторов социально-психологического здоровья преступников-рецидивистов // Психологические проблемы бытия человека в современном обществе. Развитие личности в образовательном пространстве: психологические векторы и смыслы материалы Международной научно-практической конференции. Магнитогорск, 2011. С. 98-102.

7. Шпаковская Е.Ю. Исследование факторов психологической устойчивости к возникновению компьютерной игровой аддикции // Аспекты психологического здоровья в современных условиях: коллективная монография. Уфа, 2016. С. 136-166.

8. Мантрова М.С., Степаненко Н.А. К вопросу изучения ценностных ориентаций подростков из благополучных и неблагополучных семей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 113-116.

9. Амбалова С.А., Калабекова М.Р. Факторы и условия, порождающие агрессивное поведение подростков // Проблемы научной мысли. 2017. Т. 1. № 1. С. 133-141.

10. Психическое здоровье мужчин в сложных жизненных ситуациях: монография. Сер. Психология здоровья / Баженова Н.Г., Разумова Е.М., Русякова Е.Е., Токарь О.В. - Магнитогорск, 2017.

11. Токарь О.В., Шпаковская Е.Ю., Степанова О.П., Баженова Н.Г., Чурилов В.В. Влияние мотивационных тенденций студентов вуза на познавательный интерес // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.

Статья поступила в редакцию 01.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.9

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВГУЭС

© 2018

Чернявская Валентина Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и юридической психологии

Рожкова Юлия Алексеевна, бакалавр 4 курса, кафедра философии и юридической психологии
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия. Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: juljulrozhkova@gmail.com)

Аннотация. Статья посвящена результатам профессионального выбора студентов информационно-технологического направления подготовки. Обоснована актуальность изучения факторов профессионального выбора студентов данного направления в настоящее время. В качестве фактора профессионализации представлена профессиональная вовлеченность, доказано, что она – залог успешности профессионального выбора. Рассматривалась связь экзистенциальной исполненности и профессионального выбора. Сделан акцент на осознанность выбора профессии выпускниками школ. Указано в качестве проблемы отсутствие эффективной системы психологического сопровождения процесса профессионального выбора. В представленном исследовании проверялась гипотеза о существовании связи между такими экзистенциальными факторами как «самодистанцирование», «самотрансценденция», «свобода», «ответственность», «персональность», которые составляют экзистенциальную исполненность, и профессиональной вовлеченностью студента в профессиональное образование. Гипотеза была проверена на экспериментальной выборке, состоящей из студентов высшего профессионального образования (N=53) информационно-технологических направлений. В результате исследования были сделаны выводы о том, что у студентов со средним уровнем профессиональной вовлеченности существует статистически значимая связь по всем шкалам кроме Свободы (F), может говорить о том, что «оптимальный» уровень вовлеченности в учебную или профессиональную деятельность является одним из факторов, влияющих на уровень экзистенциальной исполненности, что свидетельствует о нахождении в профессии смысла и самоосуществления.

Ключевые слова: экзистенциальная исполненность, профессиональный выбор, профессиональная вовлеченность, высшее образование, студенты, информационно-технологическое направление, образование, выпускники школ.

EXISTISTAL FACTORS OF PROFESSIONAL CHOICE OF STUDENTS OF INFORMATION AND TECHNOLOGICAL DIRECTIONS OF VVSU

© 2018

Chernyavskaya Valentina Stanislavovna, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Chair of Philosophy and Legal Psychology

Rozhkova Julia Alekseevna, bachelor 4rd year, Department of Philosophy and Legal Psychology
Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russia Vladivostok, Gogolya 41, e-mail: juljulrozhkova@gmail.com)

Abstract. The article is devoted to the results of a professional choice of students in the information technology direction of training. The urgency of studying the factors of the professional choice of students of this direction at the present time is substantiated. As a factor of professionalization, professional involvement is represented, it is proved that it is the key to the success of professional choice. The relationship between existential fulfillment and professional choice was considered. The emphasis is on awareness of the choice of a profession by school leavers. The absence of an effective system of psychological support for the process of professional choice is indicated as a problem. In the presented study, the hypothesis was tested about the existence of a connection between such existential factors as “self-distancing”, “self-transcendence”, “freedom”, “responsibility”, “personality” that constitute existential fulfillment, and professional involvement of the student in vocational education. The hypothesis was tested on an experimental sample consisting of students of higher professional education (N = 53) of information technology directions. As a result of the study, it was concluded that students with an average level of professional involvement have a statistically significant relationship on all scales other than Freedom (F), can say that the “optimal” level of involvement in educational or professional activity is one of the factors, affecting the level of existential fulfillment, which indicates the finding in the profession of meaning and self-fulfillment.

Keywords: existential fulfillment, professional choice, professional involvement, higher education, students, information technology, education, school graduates.

Реализация Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации в образовании акцентирует внимание на информационно-технологических направлениях подготовки в профессиональном образовании. Объективный рост потребности современного человека в эффективных и технологичных способах решения задач связан с компьютерными технологиями.

Эти факты делают актуальным и востребованным информационно-технологическое (ИТ) направление подготовки в вузе. Часто студенты информационно-технологического направления «жить не могут» без компьютера, однако современная жизнь всех школьников мало чем отличается в этом смысле друг от друга. Сделать правильный профессиональный выбор будущим представителям профессий информационно-технологического направления также сложно, как и в других направлениях подготовки. Эти аргументы стали в основе выбора для исследования группы студентов ИТ-направлений.

Верно определить собственный профессиональный выбор выпускнику школы – абитуриенту сложно, сам процесс этого выбора имеет сугубо субъективный ха-

раактер, поскольку система профессиональной ориентации чаще всего имеет отношение к конкретному вузу и, соответственно, её цель – не столько индивидуализация и правильность выбора, сколько реклама направлений подготовки конкретного вуза. Сложившаяся ситуация обуславливает факт: к выпускнику школы, не только как к будущему бакалавру, но, прежде всего, как к личности, предъявляются высокие требования, которые включают в себя способность осознанно и самостоятельно выбрать профессию [1].

В результате влияния родителей, учителей, а также «фактора престижности» профессии, уровня заработной платы, значительная часть выпускников школ оказывается в ситуации, не позволяющей осуществить осознанный профессиональный выбор. Отсутствие ответственного подхода к решению данной важной жизненной задачи имеет трагичные последствия: молодые люди выбирают профессию, руководствуясь не своими жизненными принципами, а принципом случайности, либо основывается на стереотипных социальных представлениях [2].

Успешный профессиональный выбор позволяет человеку актуализировать свои физические, психические и интеллектуальные возможности, навыки и умения, что особенно важно – это раскрыть свои способности и определить место в жизни. Необходимо также заметить, что успешный профессиональный выбор является одним из показателей личностной зрелости [3].

Правильное осуществление профессионального выбора сопряжено с интересом к учебному процессу, направленному на получение профессии, эффективностью и целеустремленностью в процессе выполнения заданий и преодоления возникающих трудностей, чувством собственной значимости, высокой концентрацией на выполняемой деятельности. Все вышперечисленные компоненты входят в феномен, так называемой профессиональной вовлеченности [4].

Обобщая все вышесказанное, необходимо отметить, что успешность профессионального выбора определяет, также профессиональная вовлеченность [5].

Студенты, которые осознанно подходят к такому важному и ответственному решению, как выбор будущей профессии с учётом своих индивидуальных особенностей, устойчивой мотивации к саморазвитию в рамках учебной и профессиональной деятельности, будут обладать более высокой профессиональной вовлеченностью, чем студенты, которые руководствовались ошибочными принципами в процессе профессионального самоопределения [6].

Профессиональная вовлеченность, таким образом, свидетельствует о высоком уровне профессиональной мотивации, наличии знаний в избранной профессии и смежных областях, определенных профессиональных умениях, владении некоторой профессиональной терминологией, поскольку она обязательно проявляется в речи человека, как фактор успешного профессионального выбора и конкурентоспособности на рынке труда.

Поскольку верный профессиональный выбор является одним из условий, обуславливающих жизненный успех, выбор профессии является одним из важнейших решений в жизни. Именно поэтому изучение факторов профессионального выбора актуально в настоящее время [7].

Информационно-технологические направления подготовки позволяют осуществлять профессиональную деятельность в качестве программиста, системного инженера, системного администратора, администратора базы данных [8].

Одной из главных задач российской системы образования является формирование у выпускника готовности и способности определить свое дальнейшее профессиональное будущее, а также создание определенной иерархии ценностей, в том числе и профессиональных.

Отсутствие системы психологического сопровождения профессионального самоопределения учащихся школ, с одной стороны, а с другой – нестабильная и постоянно меняющаяся социально-экономическая ситуация в обществе ведут к тому, что молодые люди оказываются неспособными осуществить профессиональный выбор.

Отсутствие стабильности в социально-экономических отношениях приводит к условиям постоянной высокой конкуренции, тем самым закрепляя в сознании выпускников школ определенные смысловые ценности: индивидуализм, ориентация на карьерный рост, достижения высокого материального положения [9].

В возрастной период юности человек решает для себя множество задач, в том числе и профессиональных, происходит так называемое профессиональное самоопределение [10].

Помимо этого, у молодого человека формируется мировоззрение, система ценностных ориентаций и идеалов. Юношеский возраст – это возрастной период, в рамках которого происходит формирование способности к личностному выбору, умению проявлять свободу и от-

ветственность в отношении планирования и реализации жизненных задач и целей, включающих планирование карьеры и включение в профессиональную среду [11]. В данном периоде происходит формирование потребности в интегрировании различных проявлений жизни своего «Я» и отношений, которые конкретизируют экзистенцию человека.

Процесс создания и развития системы субъективных координат, которые, в целом, воспроизводят реальность, обусловлен реализацией возрастных задач, характерных для юношеского периода. Одну из главных ролей в представленном процессе играет переживание смыслового кризиса. Проживание данного кризиса ведет к формированию самостоятельного выбора линии жизни. Одной из составных частей смыслового кризиса является проблема выбора профессии [12].

Процесс выбора профессии во многом определяет дальнейшее развитие личности [13]. Проблема выбора профессии способствует тому, что человек ставит перед собой и достигает различные цели; происходит формирование мотивационной сферы, определяются ценностные ориентации личности; создается благоприятная ситуация для расширения возможностей личности, которая может привести к самосовершенствованию и самоактуализации как в личностном, так и в профессиональном понимании [14].

Субъективное ощущение целостности и осмысленности своего бытия человеком выступает своеобразным критерием профессионального здоровья личности [15]. Диагностируемым показателем данного аспекта профессиональной деятельности является экзистенциальная исполненность. Данный феномен возможно исследовать с помощью экзистенциальной шкалы А. Лэнгле [16].

Таким образом, обобщая все вышесказанное можно сделать вывод о том, что успешности адаптации человека в профессиональной деятельности необходимо развитие самосознание.

Развитое самосознание личности в случае возникновения внутриличностных конфликтов или различных кризисов обладает способностью к актуализации имеющихся у человека идеалов конкретной профессиональной деятельности, ее мотивов, ценностных ориентаций и различных личностных установок, которые могут сохранить так называемое субъективное благополучие. Профессиональная вовлеченность обуславливает интерес человека к своей профессии, стремление хорошо выполнять различные требования и обязанности, идентификацию со своей профессией и профессиональным сообществом [17].

Студенты, ответственно и осознанно подходящие к такой сложной проблеме, как выбор профессии, во многом являются более вовлеченными в образовательный процесс, целью которого является высококвалифицированный специалист.

Профессионально вовлеченные студенты испытывают неподдельный интерес к своему направлению профессиональной подготовки, который ведет их к дальнейшей идентификации с профессией. Как уже было выше сказано, чувство идентичности, которое переживает личность в процессе адаптации к трудовой деятельности, ведет к тому, что для данной личности жизнь обретает определенный смысл [18].

Таким образом, осмысливая свою жизнь через выше представленные переживания, человек находит смысл своего существования, который находится в соответствии с его потребностями и ценностями, что является одним из критериев экзистенциальной исполненности.

Целью нашего исследования является выявление экзистенциальных факторов, влияющих на профессиональный выбор студентов.

В связи с поставленной целью нами были выделены следующие задачи:

1. Осуществить теоретический анализ понятий «экзистенциальная исполненность», «профессиональный

выбор», «профессиональная вовлеченность».

2. Определить уровень экзистенциальной исполненности и профессиональной вовлеченности у студентов информационно-технологических направлений.

3. Обобщить полученные результаты и сделать выводы.

Объект исследования: профессиональный выбор студентов информационно-технологических направлений.

Предмет исследования: экзистенциальные факторы профессионального выбора.

Гипотеза: существует связь между, с одной стороны: такими экзистенциальными факторами как «самодистанцирование», «самотрансценденция», «свобода», «ответственность», «персональность», «экзистенциальная исполненность», с другой стороны- профессиональной вовлеченностью студента в профессиональное образование.

Исследование было проведено на эмпирической выборке студентов 1 курса, обучающихся по направлениям «Информационные системы и технологии», «Прикладная информатика», «Инфокоммуникационные технологии и системы связи» (N₀= 53 чел.) Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.

Методологической основой стали являются подходы Е.А. Климова, Н.А. Аминова, А. Лэнгле.

Теоретическими методами исследования были: анализ результатов психологических исследований (монографий, открытых электронных источников, статей); синтез, обобщение результатов. В эмпирической части исследования использовались: опросный метод, метод контрастных групп, методы математической статистики.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: опросник А. Лэнгле, К. Оглер – Шкала экзистенции (методика ШЭ), методика неоконченных предложений (в адаптации М.М. Абдуллаевой).

Методика неоконченных предложений Абдуллаевой М.М. изначально разрабатывалась с целью получения информации об особенностях профессиональной деятельности представителя конкретной профессии. Целью создания данной методики являлось выделение неких формальных компонентов текста, которые позволили бы выдвинуть гипотезы касающиеся профессиональных особенностей семантической организации текста, а также выявление профессиональных различий в семантической организации текста.

Методика включает в себя десять незаконченных предложений, каждое из которых описывает профессиональную деятельность и определенные критерии этой деятельности: требования, привлекательность профессиональной деятельности, успешность, профессионализм, сложности и трудности, субъективный аспект.

В каждом заполненном бланке методики незаконченных предложений подсчитываются следующие показатели: длина авторских завершений; отношение количества глаголов к общему количеству слов; отношение количества прилагательных к общему количеству слов; отношения существительных к общему количеству слов; отношение количества притяжательных местоимений к общему количеству слов; отношение количества слов, характерных для данной профессии, к общему количеству слов.

Каждый из существующих показателей характеризует определенный аспект профессиональной деятельности. Длина авторского предложения указывает на определенный профессиональный опыт; глаголы характеризуют функциональную сторону профессиональной деятельности; прилагательные указывают на определенный уровень эмоциональной вовлеченности в профессию; существительные характеризуют богатство речи испытуемого, а также стилистическое единство; притяжательные местоимения и специфические термины указывают на личностную вовлеченность в профессию и эмоциональную ее принятие. Затем подсчитывается общий показатель профессиональной вовлеченности [19].

В результате применения данной методики выборка была разделена на 3 группы, которые отражали уровень профессиональной вовлеченности (низкий уровень – 17 человек; средний уровень – 32 человека; высокий уровень – 4 человека).

Для того чтобы выяснить существует ли статистическая связь между показателями методик «Шкала экзистенции» и результатами, полученными с помощью методики неоконченных предложений, был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, результаты представлены ниже (Табл 1.)

Таблица 1 – Результаты корреляции показателей ШЭ с коэффициентом профессиональной вовлеченности студентов с низким, средним и высоким уровнем профессиональной вовлеченности.

Субшкала	SD	ST	F	V	P	E	G
Низкий уровень	-0,048	0,384	0,243	0,214	0,165	0,237	0,245
Средний уровень	0,492	0,452	0,282	0,482	0,526	0,392	0,534
Высокий уровень	-0,211	-0,105	-0,105	-0,833	0,105	-0,632	-0,105

Полученные эмпирические значения в группе студентов с низким уровнем профессиональной вовлеченности не достигают уровня статистической значимости. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в группе студентов с низким уровнем профессиональной вовлеченности отсутствует статистически значимая связь между экзистенциальными факторами и профессиональной вовлеченностью: профессия не стала источником смысла, самоосуществления, самопринятия для студентов с невысоким уровнем профессиональной вовлеченности, возможно, на эти источники влияют другие факторы.

Полученные эмпирические значения в группе студентов со средним уровнем профессиональной вовлеченности (за исключением субшкалы F: 0,282) достигают уровня статистической значимости. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в группе студентов со средним уровнем профессиональной вовлеченности существует статистически значимая связь между экзистенциальными факторами и профессиональной вовлеченностью.

Полученные эмпирические значения в группе студентов с высоким уровнем профессиональной вовлеченности не достигают уровня статистической значимости, что, возможно говорит о том, что достигая высокого уровня профессиональной вовлеченности, студенты, в какой-то мере теряют смысл профессии и не достигают самоосуществления и самопринятия через профессию. Возможно, это связано с инструментальным характером информационно-технологической деятельности. Вместе с тем необходимо отметить, что на результаты корреляции могло повлиять небольшое количество студентов в данной группе (4 человека).

С целью выявления статистически достоверных различий между показателями методики «Шкала экзистенции» в группах студентов с низким, средним и высоким уровнями профессиональной вовлеченности, был использован Н – критерий Крускала-Уоллиса, что отражено ниже (Табл 2).

Таблица 2 - Эмпирические значения значимости различий в уровне экзистенциальной исполненности у студентов 1 курса с разными уровнями профессиональной вовлеченности

SD	ST	F	V	P	E	G
0,313	0,865	0,699	0,919	0,619	0,908	0,644

Опираясь на результаты, подсчитанные по Н – критерию Крускала-Уоллиса, можно сказать, что значимых различий на уровне значимости 0,05 между показателями шкал методики «Шкала экзистенции» в группах студентов с низким, средним и высоким уровнями профессиональной вовлеченности не выявлено.

На основании полученных результатов, можно сделать следующие выводы:

1. Отсутствие статистически значимой связи в группе студентов с низким уровнем профессиональной вовлеченности может свидетельствовать о том, что на

уровень экзистенциальной исполненности оказывают влияние другие факторы, а не вовлеченность в профессиональную деятельность.

2. Отсутствие статистически значимой связи в группе студентов с высоким уровнем профессиональной вовлеченности может быть объяснено тем, что высокая профессиональная вовлеченность представляет собой феномен, характеризующийся полной поглощенностью учебной и профессиональной деятельностью и невозможностью испытывать от нее положительные эмоции. Высокая профессиональная вовлеченность может стать первопричиной развития такого деструктивного проявления как трудоголизм [20]. Таким образом, данные студенты могут не связывать субъективное ощущение качества своей жизни с проживанием своей профессиональной принадлежности.

3. Наличие статистически значимой связи в группе студентов со средним уровнем профессиональной вовлеченности (число которых – максимально – 32 человека) по всем шкалам кроме Свободы (F), может говорить о том, что «оптимальный» уровень вовлеченности в учебную или профессиональную деятельность является одним из факторов, влияющих на уровень экзистенциальной исполненности. Данные студенты заинтересованы в своей деятельности, обладают стремлением хорошо выполнять различные требования и обязанности, идентифицируют себя со своей профессией и профессиональным сообществом. Чувство идентичности позволяет личности обрести в своей жизни определенный смысл, что является одним из критериев экзистенциальной исполненности. Отсутствие в данной группе студентов статистически значимой связи уровня профессиональной вовлеченности и шкалы F как способности находить возможности для действия, соотносить их со своими ценностями и приходиться к конечному решению, свидетельствует о том, что данный фактор не влияет на уровень профессиональной вовлеченности. Возможно, это связано с тем, что исследуемая выборка представлена студентами первого курса, которые находятся на стадии адаптации к учебной и профессиональной деятельности и, в связи с отсутствием профессионального опыта, не могут принять осознанные решения связанное с профессиональной деятельностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пурынычев М. Ю. Проблемы профессионального выбора современной молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2011. №4. С. 245-258.
2. Груздова Е. В. Общая характеристика профессионального выбора подростка // Социально-экономические явления и процессы. 2010. №4. С. 163-166.
3. Аминов Н.А., Чернявская В.С. Самораскрытие способностей старшеклассника. Мир науки, культуры, образования 2016. № 4 (59). С. 184-186
4. Осмина Е. В. Психологические показатели деятельностиной вовлеченности субъекта высшего профессионального образования // Вестник ВятГУ. 2009. №3. С.120-124.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
7. Эрдынеева К.Г. Чернявская В.С. Предикторы результативности образования студентов в контексте самораскрытия их способностей // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2017. № 6. С. 72-84.
8. Чернявская В.С., Слугина Н.Л., Мартыненко А.Б., Чередниченко А.И. Формирование рефлексивно-проектной компетенции бакалавров информационно-технологического направления. Владивосток: Мор.гос. ун-т, 2015. 180с.
9. Кашук Я. Н. Переживание смысложизненного

кризиса в юношеском возрасте // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. №5. С. 36-40.

10. Климов, Е. А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.

11. Ретунская Т. Н. Выбор профессии как психологический феномен // Высшее образование в России. 2012. №8-9. С.126-130.

12. Литвинова О. Ю. Субъектная позиция как основа экзистенциального самоопределения и аутентичности профессионального бытия // Дискуссия. 2012. №7. С. 130-132

13. Карпов, А. В. Психология труда: учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2013. 350 с.

14. Климов, Е. А. Психология профессионала. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. 400 с.

15. Правдина Л.Р. Экзистенциальная исполненность как фактор профессионального здоровья / ИВД. 2015. №3. С.187.

16. Лэнгле А. Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ. 2009. №1. С. 141-166.

17. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. 752 с.

18. Рябикина З. И. Личность в профессии: теоретико-эмпирическая интерпретация с позиций субъектного и событийного подходов // Социальная психология труда теория и практика. 2010. №1. С. 82-101.

19. Абдуллаева М. М. Семантические характеристики текста и особенности профессионального труда // Вестн. Моск. Ун-та. 2005. № 4. С. 31-38.

20. Барабанщикова В. В. Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях // Национальный психологический журнал. 2015. №1 (17). С.52-60.

Статья публикуется при поддержке Фонда фундаментальных исследований, проект 17-06-00281

Статья поступила в редакцию 18.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.99+316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЕСПЕЧЕНИИ УСЛОВИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ

© 2018

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента и гуманитарных дисциплин, заместитель директора по внеучебной работе
Российский экономический университет им. Г.В.Плеханова, филиал в Ярославле
(150023, Россия, Ярославль, ул. Большие Полянки, 3, e-mail: iserafimovich@yandex.ru)

Беляева Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения, педагог-психолог высшей квалификационной категории, руководитель психологической службы школы №59 в г. Ярославле
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
(150000, Россия, Ярославль, ул. Республиканская, д.108/1, e-mail: olga-alekseevna@mail.ru)

Баранова Юлия Германовна, педагог-психолог высшей квалификационной категории
Средняя школа № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла
(150063, Россия, Ярославль, ул. Труфанова, 21А, e-mail: jljli@yandex.ru)

Аннотация. Статья посвящена анализу практики общеобразовательных учреждений, имеющих многолетний опыт участия в инновационной деятельности, для которых сферой особого внимания стало решение организационных проблем, связанных с разработкой и созданием системы психолого-педагогических условий для всестороннего личностного развития обучающихся. Привлечено внимание к проблеме создания принципиально нового формата продуктивного взаимодействия всех участников образовательного процесса (педагогов, администрации, психологов, родителей и самих школьников) для обеспечения требуемых условий. С опорой на современные научные разработки и анализ актуальной социально-психологической практики авторами представлена логика реализации единого проекта, включающего в себя административно-управленческий и информационно-просветительский блоки, программы повышения профессиональной компетентности педагогов и развивающие программы внеурочной деятельности для обучающихся. По результатам апробации разработанных направлений все представленные модули объединены общей идеей содействия формированию и развитию личностных результатов школьников, и обеспечивают реализацию требований ФГОС к соответствию возрастным особенностям и преемственности в организации работы начальной и основной ступеней образования. Доказана важность консолидации усилий всех заинтересованных субъектов учебно-воспитательного процесса в решении обозначенных проблем, определена необходимость дальнейшей разработки методических аспектов в решении вопросов, связанных с формированием всех групп личностных результатов школьников. Рефлексия и осмысление имеющихся проблемных зон необходимы как для построения эффективной стратегии обучения студентов и повышения квалификации работающих в системе образования специалистов, так и для планирования на уровне города и региона отдельных аспектов апробации стандарта педагога-психолога, непосредственно сопровождающего формирование и развитие личностных результатов школьников.

Ключевые слова: социально-психологическое взаимодействие, личностное развитие, личностные результаты обучающихся, проект, профессиональная педагогическая компетентность, внеурочная деятельность школьников, педагог-психолог, психологическая служба образовательного учреждения.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL INTERACTION OF SCHOOL COMMUNITY ENABLING APPROPRIATE CONDITIONS FOR SCHOOLCHILDREN'S PERSONAL RESULTS DEVELOPMENT

© 2018

Serafimovich Irina Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of Management and Humanities, vice-principal for extra-curricular activities
Plekhanov Russian University of Economics, Branch in Yaroslavl
(150023, Russia, Yaroslavl, Bolhiye Polianki St 3, e-mail: iserafimovich@yandex.ru)

Belyaeva Olga Alekseevna, candidate of psychological sciences, senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Elementary Education, a teacher-psychologist of the highest qualification category, the head of the psychological service of school Secondary school №59 in Yaroslavl
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
(150000, Russia, Yaroslavl, Republican St. 108/1, e-mail: olga-alekseevna@mail.ru)

Baranova Yulia Germanovna, educational psychologist of the highest qualification category, chief specialist
Practice-oriented activities of Mathematical School № 58
(150063, Russia, Yaroslavl, Trufanova, St. 21A, e-mail: jljli@yandex.ru)

Abstract. The article is devoted to analyzing the practice of the general educational institutions that have long-term experience of contributions towards innovations and which pay particular attention to coping with institutional problems concerning development and creation of the system of psychological pedagogical conditions for comprehensive personal enhancement of students. The attention to the problem of creating absolutely new format of productive interaction of all the participants of educational process (teachers, authorities, psychologists, parents and schoolchildren) is drawn to provide required conditions. Basing on the modern scientific research and analysis of current social-psychological experience the authors have presented the scheme of realization of integrated project that includes administrative-and-managerial and awareness-raising units, teachers' professional competency training programs and also students' extracurricular programs. After considering the results of approbation of developed directions, all presented modules have been combined by the main idea of contributing to formation and development of personal results of schoolchildren. They are child-friendly in accordance to FSES requirements and support the continuity in the primary and secondary education. The importance of combined actions of the interested parties of teaching-educational process directed to solving the defined problems has been proven. The necessity of further development of methodological aspects of coping with all the problems concerning formation of the groups of personal results of schoolchildren has been established. Reflection and comprehension of existing problem areas are necessary for building effective learning strategy and for advanced training of specialists working in educational system, as well as for city and region-level planning of some aspects of standard approbation of an education psychologist who conducts formation and development of personal results of schoolchildren face-to-face.

Keywords: social-psychological interaction, personal enhancement, personal results of students, project, professional pedagogical competence, extracurricular activity of schoolchildren, education psychologist, school psychological service.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными социальными и экономическими преобразованиями в России не могут не отражаться на запросе, выдвигае-

мом обществом к системе образования. Последние годы функционирования образовательной сферы связаны с активными инновационными процессами. В сложившихся условиях педагогические коллективы образовательных учреждений сталкиваются с необходимостью не просто пересмотреть сложившуюся у них годами систему работы, но и в кратчайшие сроки самостоятельно найти пути практической реализации новых требований Федерального государственного образовательного стандарта. При этом следует отметить, что решать весь объем возникающих, достаточно глубоких и серьезных проблем силами одного, даже имеющего опыт инновационной деятельности, коллектива практически невозможно, поскольку одновременному реформированию должны быть подвергнуты и система обучения, и воспитательная работа, и приоритеты социально-психологического сопровождения. Выходом из подобной ситуации может стать стратегия активного обмена опытом практической педагогической деятельности, методической работы, реализации психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса, который обеспечит целенаправленный совместный поиск вариантов решения возникающих затруднений. Одним из вопросов, требующих в настоящее время скорейшего решения, становится проблема разработки способов содействия формированию и развитию личностных результатов школьников. Из трех групп планируемых результатов образования: предметных, метапредметных и личностных – именно последние, согласно ФГОС, являются самыми важными, и в то же время именно они пока выступают самыми сложными для понимания, диагностики и развития. Сущность и содержание личностных результатов образования школьников раскрыты в работах А.Г.Асмолова [1,2], Н.Л.Галеевой [3], А.В.Хуторского [4]. Попытки осмысления этих вопросов были представлены нами в ряде предыдущих публикаций [5,6,7,8]. Однако, при всей детализации требований ФГОС к условиям и результатам обучения в плане обеспечения личностного развития школьников, сотрудники образовательных учреждений сталкиваются с нехваткой методических пособий, программ, рекомендаций для практической работы педагогов, психологов, администраторов, осуществляющих реализацию заявленных идей.

Подчеркнем, что в поиске подходов разрешению обозначенной проблемы несомненной признается позиция, определяющая необходимость консолидации усилий всех участников образовательного процесса на всех ступенях обучения. М.Р.Битянова [9], Л.А.Витвицкая [10], Н.В.Гафурова [11], Е.Л.Яковлева [12], Л.А.Асюкова [13], описывая стратегии психологического обеспечения образовательной деятельности, говорят об обязательном комплексном подходе к вопросу психолого-педагогического сопровождения процесса личностного развития школьника, об активном содействии этому всех заинтересованных участников образовательных отношений. Личностное развитие обучающихся – долговременный целостный процесс, согласованное влияние на который должно оказываться всеми имеющимися в образовательном учреждении средствами. Организация урока, внеурочной деятельности, воспитательной работы в своих приоритетах должны предполагать именно такую содержательную направленность. Поэтому крайне важно, чтобы эти задачи в школе реализовывались комплексно педагогами-предметниками, классными руководителями, социальными педагогами и педагогами-психологами, чтобы в соответствии со спецификой профессиональной деятельности специалистов были найдены соответствующие организационные формы и разработано методическое программное оснащение.

Целью реализации проекта стало расширение профессиональных компетенций и консолидация усилий участников образовательного процесса в направлении формирования и развития личностных результатов школьников. Задачи были поставлены следующие:

1. Определение оснований для организации взаимодействия участников образовательного процесса в направлении формирования и развития личностных результатов школьников.

2. Создание психолого-педагогических программ, ориентированных на развитие личностных особенностей учащихся.

3. Повышение эффективности использования ресурсов внеурочной деятельности.

4. Разработка подходов, ориентированных на создание развивающей образовательной среды, способов включения педагогов-психологов в административно-управленческие проекты.

5. Создание программ повышения профессиональной компетентности педагогов в решении вопросов содействия личностному развитию школьников.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Понятие «взаимодействие» является базовой категорией современной педагогической психологии. Сам термин «взаимодействие» по своему смыслу, отраженному в различной справочной литературе, означает помощь, поддержку, связь, обусловленность, отношения, усилия, обогащение, интерес, заинтересованность, обязательства, уступки, услуги, доверие, согласие, договоренность, расположение, уважение и т.д. В психологии этот процесс характеризуется как непосредственное или опосредованное воздействие субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие человека с человеком есть «взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки другого индивида, его эмоциональное состояние» [14, с.43-44]. Социальное взаимодействие осуществляется в процессе совместной деятельности и общения, рассматривается и как способ осуществления преемственности поколений, освоения культурного наследия. В образовательном учреждении в такую систему социального взаимодействия включены и учителя (предметники, классные руководители), и педагоги-психологи, и социальные педагоги, и родители, и сами обучающиеся. О важности создания особой атмосферы взаимодействия и взаимоотношений между детьми и взрослыми в рамках учебно-воспитательного процесса говорится в работах одного из основателей гуманистической психологии Карла Роджерса: «уважение», «сопереживание» и «подлинность» обосновываются им как важнейшие характеристики таких отношений [15].

Идея целенаправленной организации взаимодействия субъектов образовательных отношений в школе актуальна и для современных исследований. О необходимости анализа особой педагогической позиции, включающей в себя готовность к выполнению целого спектра «ролей» в процессе построения продуктивного общения и взаимодействия со школьниками, пишет Т.Уит [16]. Американские ученые Т.Урдан и Е.Шоенфельдер [17] обосновывают значимость организации благоприятных условий межличностного взаимодействия между педагогами и обучающимися в решении задач формирования продуктивной учебной мотивации. В работах Б.Б.Айсмондас [18], М.Р.Битяновой [9], И.В.Дубровиной [19], И.Н.Прониной [20], В.А.Родионова [21] рассматривается ряд аспектов реализации идей взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса и его психолого-педагогического сопровождения на различных ступенях обучения. Мы придерживаемся точки зрения Н.В.Клюевой [22], Н.В.Цириховой [23] о том, что гуманистическое педагогическое взаимодействие — диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное. На наш взгляд, именно такое взаимодействие способно обеспечить не просто передачу некоторого содержания знаний, умений, навыков, привычек, способностей

действия от учителя учащимся, но и их взаимное обогащение личностного развития.

Практика работы педагога-психолога доказывает высокую значимость решения вопросов о согласовании позиций участников образовательных отношений в вопросах личностного развития ребенка [24]. Эмпирически установлено, что разнонаправленность воздействий на обучающегося со стороны значимых субъектов внутришкольного взаимодействия крайне негативно сказывается и на процессе, и на результатах учебно-воспитательного процесса [25, 26]: провоцируется череда конфликтных ситуаций; затрудняются процессы адаптации учащихся на новой образовательной ступени; повышается общая, школьная и самооценочная тревожность; снижается внутренняя содержательная учебная мотивация, нарастает влияние мотивационных стереотипов и антимотивационных тенденций; существенно усложняется выработка у школьников устойчивой внутренней позиции относительно собственных образовательных и профессиональных перспектив. В целом такая ситуация существенно снижает удовлетворенность школьников процессом обучения и складывающимися взаимоотношениями.

В качестве ведущей цели взаимодействия взрослых участников образовательных отношений и школьников мы определяем развитие личностей взаимодействующих сторон, их взаимоотношений, развитие коллектива и реализацию его воспитательных возможностей. Процесс взаимодействия расцениваем как «...единство мотивационного, эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов (единство внутреннего и внешнего проявлений), сопровождающееся процессом отражения субъектов в сознании друг друга, соотносящиеся со структурными образованиями личности: мотивами, установками, ценностями, убеждениями, идеалами» [27, с.10].

Именно поэтому в решении задач содействия личностному развитию обучающихся нами сделан акцент на координацию усилий, согласование содержания, форм и методов совместной деятельности специалистов в школьном коллективе, предложена к реализации серия программ, объединенных в единый проект общей идеей содействия формированию и развитию личностных результатов школьников.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Для поиска решений обозначенных выше противоречий и проблемных зон основным содержанием и направлениями работы в проекте стали:

- реализация административно-управленческих и информационных проектов по созданию развивающей образовательной среды;
- создание и апробация программ повышения профессиональной компетентности педагогов;
- разработка программ содействия развитию личностных результатов в области взаимодействия с другими людьми и в направлении первичной профориентации учащихся.

Более подробно основные модули проекта взаимодействия участников образовательного процесса для формирования и развития личностных результатов школьников представлены в таблице 1.

Апробация модулей проходила в течение пяти лет на базе образовательных учреждений города (школ и вузов) и в ней приняли участие более 2000 обучающихся, более 200 студентов, около 1700 родителей, более 500 педагогов, в том числе представителей администрации школ.

Кроме того, опыт работы в рамках отдельных модулей был представлен в четырнадцати публикациях, семи выступлениях на научно-практических конференциях разного уровня, четырех городских мероприятиях.

Продемонстрируем кратко результативность некоторых модулей. В частности, информационные буклеты,

разработанные в рамках информационного проекта, стали формой ответа педагогического коллектива на возникающие актуальные социальные запросы. Они явились своеобразным продолжением профилактической работы, направленной на повышение психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса, стали дополнением к деятельности в рамках развивающих программ с обучающимися.

Таблица 1. Основные модули проекта взаимодействия участников образовательного процесса для формирования и развития личностных результатов школьников

	Модуль	Цель
Административно-управленческие и информационные проекты	Внеурочная деятельность на уровнях начального общего образования и основного общего образования как основа индивидуального образовательного маршрута в процессе профессионализации	Разработка и внедрение организационно-управленческой модели внеурочной деятельности как составляющей формирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося. Содействие повышению эффективности воспитательного процесса через внеурочную деятельность в рамках внеурочной ФГОС
	Психолого-педагогическое сопровождение потенциально одаренных обучающихся в школе	Совершенствование системы выявления, поддержки и развития одаренных и потенциально одаренных обучающихся, сопровождение их развития через создание комплекса организационно-педагогических условий внутришкольной среды
	Информационный проект по поддержке развивающей образовательной среды	Повышение психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса в вопросах оказания помощи школьникам при решении значимых жизненных задач
Программы повышения квалификации педагогов	Социально-психологическое здоровье педагогов и метакогнитивные составляющие профессионального надситуативного мышления	Создание условий для мотивации педагогов на сохранение и укрепление социально-психологического здоровья через развитие метакогнитивных составляющих профессионального надситуативного мышления
	Психолого-педагогические основы проектной деятельности	Освоение педагогами психологами теоретических и практических основ проектной деятельности, формирование системы знаний и умений, обеспечивающих компетентность в психологических и педагогических аспектах организации проектной деятельности школьников
Программы внеурочной деятельности с обучающимися	Программа содействия первичной профориентации учащихся начальной школы.	Содействие формированию и развитию личностных результатов в области самоопределения, обеспечивающих адекватные представления о себе самом, принятие себя, формирование позитивного образа будущего, умение самостоятельно делать выбор в различных ситуациях
	Программа содействия развитию личностных результатов младших подростков в области взаимодействия с другими людьми «Я - личность»	Обеспечение адаптационных процессов и создание условий для успешного обучения на ступени средней школы

За реализуемый промежуток времени создано более 30 информационных буклетов. С ними ознакомлены более 800 участников образовательного процесса. Подобный вариант организации информирования позволил привлечь внимание довольно большого количества субъектов учебно-воспитательного процесса к образовательным и воспитательным проблемам, сделать предлагаемую информацию лаконичной, краткой, ориентированной непосредственно на избранную целевую аудиторию.

Такой способ представления информации оказался востребован и как самостоятельный, и как дополнительный при организации традиционных просветительских мероприятий (педагогических советов, семинаров, родительских собраний, консультаций и т.д.).

При апробации «Программы содействия развитию личностных результатов младших подростков в области взаимодействия с другими людьми «Я – личность»» наблюдалась положительная динамика по исследуемым параметрам: социометрический статус ребенка в группе изменился в лучшую сторону у 20% участников, эмоциональное удовлетворение тренингом диагностировано у 98% обучаемых, направленность на общение конструктивного характера повысилась у 24%, возросло умение высказывать свою точку зрения – 38%.

При апробации программы «Социально-психологическое здоровье педагогов и метакогнитивные составляющие профессионального надситуативного мышления» выявлены изменения в уровне социально-психологического здоровья и мышления педагогов: повысилась самооценка ($t=4,733 p \leq 0,01$); увеличилась рефлексия ($t=2,162 p \leq 0,05$); возросла готовность эмоционально объединиться для решения общей задачи ($t=2,276 p \leq 0,05$); увеличилась надситуативность мышления ($t=3,162 p \leq 0,05$). Статистическая обработка проводилась с помощью t-критерия Стьюдента – по 50 респондентов в экспериментальной и контрольной группах.

В целом опыт работы получил признание профессионального сообщества, был реализован в рамках городской инновационной площадки и муниципального

ресурсного центра «Создание муниципальной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся» (2014-2017гг). Представленные материалы получили рекомендацию Департамента образования мэрии г. Ярославля к использованию при реализации ФГОС. Изданный сборник программ [28] стал победителем конкурса научно-методических материалов на межрегиональной конференции «Психологические ресурсы образования: разнообразие, возможности, выбор» (2017).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В рамках реализации представленного проекта решены следующие задачи:

1. Определены психолого-педагогические, методические основания и разработаны модели организации взаимодействия участников образовательного процесса в направлении формирования и развития личностных результатов школьников. Разработаны подходы, ориентированные на создание развивающей образовательной среды, способы активного привлечения педагогов-психологов к административно-управленческим проектам.

2. Проанализированы условия повышения эффективности использования ресурсов внеурочной деятельности; созданы и апробированы психолого-педагогические программы, ориентированные на развитие личностных особенностей учащихся.

3. Созданы программы повышения профессиональной компетентности педагогов в решении вопросов содействия личностному развитию школьников. Подготовлены методические рекомендации для педагогических работников, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования // Образовательная панорама. 2016. № 1. С. 6-8.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. Асмолова А.Г. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

3. Галеева Н.Л. Ресурсы учебного успеха ученика // Справочник заместителя директора школы. 2010. №4. С.20-32.

4. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. Хуторского А.В. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С.12-20.

5. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование: издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС начального общего образования второго поколения. Методические рекомендации / Авт. сост. Ансимова Н.П., Большакова О.В., Кашеева О.Н., Кузнецова И.В., Рукавишников Н.Г., Серафимович И.В., Хахунова М.Н.; под общ. ред. Ансимовой Н.П., Кузнецовой И.В. Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. 107 с.

6. Содержание деятельности педагога-психолога. Методические рекомендации / Авт.-сост.: Ансимова Н.П., Большакова О.В., Кузнецова И.В., Рукавишников Н.Г., Серафимович И.В., Хахунова М.Н.; под общ. ред. Ансимовой Н.П., Кузнецовой И.В., Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. 226 с.

7. Формирование и развитие личностных результатов образования: программы внеурочной деятельности по психологии (для начальной и средней школы) // Методические рекомендации для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС /авт.-сост. Серафимович И.В., Вишневецкая С.Ю., Баранова Ю.Г., Куликова С.Ю., Крутикова Е.Н.; под общ. ред. Серафимович И.В. Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. 128с.

8. Kashapov, M.M., Serafimovich, I.V., Poshekhonova, Y.V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking. Psychology in Russia: State of the Art. 2017. № 10 (1). PP. 80-94.

9. Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: Научно-методическое пособие для психологов и педагогов. М.: МГППУ, 2006. 96 с.

10. Витвицкая Л.А. Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы. Оренбург: [Б.и.], 2002. 138 с.

11. Гафурова Н.В. О педагогических основаниях формирования готовности учащихся к профессиональному самоопределению // Профильная школа. 2005. №6. С. 6-10.

12. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста // Вопросы психологии. 1994. № 5. С.5-9.

13. Ясюкова Л.А. Реформирование образования: цели и проблемы // Школьные технологии. 2011. № 5. С. 7-19.

14. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. 688с.

15. Scrivener, J. Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. Oxford: Macmillan Publishers Ltd, 2005. 432 p.

16. Write, T. Roles of Teachers and Learners. Oxford: Oxford University Press, 1987. 164 p.

17. Urdan, T., Schoenfelder, E. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs // Journal of School Psychology. 2006/10/1 Vol. 44, № 5. PP 331-349.

18. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 208с.

19. Дубровина И.В. Практическая психология образования. СПб.: Питер, 2004. 592 с.

20. Пронина И.Н. Взаимодействие школы и семьи в подготовке учащихся к профильному обучению: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Пятигорск, 2009. 21 с.

21. Родионов В.А. Психолог и педагог: эффективное взаимодействие в учебном процессе: методические рекомендации по организации работы школьного психолога с педагогами. М.: НОУ «Школа Премьер», 2000. 69с.

22. Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Ключевой Н.В. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.

23. Цирихова Н. В. Педагогические проблемы развития личности будущего учителя в условиях колледжа // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февр. 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 121-125.

24. Кочнева Е.М. Жарова Д. В., Костылева Е.А., Харитонов Т. Г. Подходы к изучению понятий «позиция» и «профессиональная позиция» в психологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Том 6. № 2 (19) С.255-259.

25. Беляева О.А. Рассогласованность позиций участников образовательного процесса как фактор профильного выбора старшекласников : автореферат дис. ... канд. псих. наук. 19.00.07. Ярославль, 2011. 23 с.

26. Беляева О.А., Линник И.С. Согласованность позиций участников образовательного процесса как условие социально-психологической адаптации пятиклассников // Актуальные проблемы педагогики и психологии в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции. Ярославль-Минск, Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. С. 192-194.

27. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учеб. пособие / Басалаева Н.В., Казакова Т.В., Левшунова Ж.А., Свиридова А.Н. Красноярск: Сиб.федер. ун-т, 2015. 127с.

28. Содействие формированию и развитию личностных результатов школьников. Методические рекомендации для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС / под ред. Серафимович И.В., Беляевой О.А. Ярославль: ИД «Канцлер», 2017. 261 с.

Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Метакогнитивные процессы в профессионализации субъекта» (проект № 15-06-10823а)

Статья поступила в редакцию 05.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ
КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗА

© 2018

Сурженко Лариса Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Педагогика и психология»*Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина
(350044, Россия, Краснодар, улица Калинина, 13, e-mail: slv205@mail.ru)*

Аннотация. Важным стратегическим инструментом, направляющим все подразделения и отдельных сотрудников на единые цели является корпоративная культура. Связующим звеном между культурой организации и духовным миром личности выступают ценности. Существует большое количество исследований, направленных на изучение соотношения личностных и организационных ценностей, в которых признается факт тесной связи и взаимного влияния личных и организационных ценностей. Фактором возникновения неблагоприятных тенденций в развитии личности профессионала и самой организации выступает несогласованность личностных и корпоративных ценностей. Ключевой фигурой корпоративной культуры вуза выступает преподаватель. Целью данной статьи стал анализ ценностей преподавателей высшей школы в контексте корпоративной культуры вуза. Выявлено, что в ценностной иерархии преподавателей вуза преобладают ценностно-мотивационные типы, отражающие в большей мере интересы личности, отмечается невысокая субъективная значимость ценностных типов, отражающих интересы группы и направленных на позитивное взаимодействие с другими людьми, а также невысокая готовность профессорско-преподавательского коллектива к корпоративным действиям. Данные особенности ценностной сферы личности преподавателя могут приводить к эмоциональному дискомфорту, внутреннему несогласию с теми аспектами профессиональной деятельности, которые связаны с межличностным взаимодействием в процессе выполнения профессиональных обязанностей, что ставит под угрозу оптимальное и эффективное функционирование и развитие вуза. Результаты проведенного исследования указывают на необходимость целенаправленного формирования корпоративной культуры преподавателей.

Ключевые слова: корпоративная культура, высшее учебное заведение, личностные ценности, корпоративные ценности, согласованность личностных и корпоративных ценностей, личность преподавателя вуза.

PERSONAL VALUES OF TEACHERS IN CONTEXT OF CORPORATE CULTURE
OF THE HIGHER EDUCATION

© 2018

Surzhenko Larisa Viktorovna, candidate of psychological sciences, associate professor
of the chair "Pedagogy and Psychology"*Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin
(350044, Russia, Krasnodar, Kalinin street, 13, e-mail: slv205@mail.ru)*

Abstract. An important strategic tool that directs all units and individual employees to the same goals is corporate culture. The link between the culture of the organization and the spiritual world of personality are values. There is a large number of studies aimed at studying the correlation of personal and organizational values, in which the fact of close connection and mutual influence of personal and organizational values is recognized. The inconsistency of personal and corporate values is a factor in the emergence of unfavorable tendencies in the development of the personality of the professional and the organization itself. A key figure in the corporate culture of the university is the teacher. The purpose of this article was to analyze the values of teachers of higher education in the context of the corporate culture of the university. It is revealed that value-motivational types predominate in the value hierarchy of university teachers, reflecting to a greater extent the interests of the individual, there is a low subjective significance of value types that reflect the group's interests and aimed at positive interaction with other people, as well as the low readiness of the teaching staff for corporate actions. These features of the teacher's personality sphere of values can lead to emotional discomfort, internal disagreement with those aspects of professional activity that are related to interpersonal interaction in the process of fulfilling professional duties, which jeopardizes the optimal and efficient functioning and development of the institution. The results of the research indicate the need for a focused formation of the corporate culture of teachers.

Keywords: corporate culture, higher education institution, personal values, corporate values, coherence of personal and corporate values, personality of the university teacher.

Успех деятельности любой организации в большой степени обусловлен тем, насколько работники этой организации объединены общими целями и единым отношением к своему труду. Важным стратегическим инструментом, направляющим все подразделения и отдельных сотрудников на единые цели, активизирующим инициативу работников, обеспечивающим и облегчающим взаимодействие, является корпоративная культура [1]. Именно она придает организации уникальность, формирует ее историю и организационную структуру, правила коммуникации и принятия решений, внутренние ритуалы и легенды, определенный имидж [2].

Сегодня в связи с трансформацией и реформированием высшего образования в России, проблема корпоративной культуры высшей школы приобретает особую актуальность.

Корпоративная культура образовательного учреждения включает в себя ценности (профессиональные и корпоративные), модели поведения, отражающие миссию и назначение заведения, корпоративные имидж, традиции и средства коммуникации [3].

Корпоративную культуру высшего учебного заведе-

ния можно рассматривать как систему программ педагогической деятельности, поведения и коммуникации, направленных на поддержку и трансформацию высшей школы в соответствии с современным уровнем развития общества [4].

Значимыми корпоративными и этическими ценностями вуза являются: гуманизм, традиции, профессионализм, стремление к совершенствованию и творческому росту, общность и взаимоуважение, направленность на высокие результаты деятельности университета.

Становление корпоративной культуры высшего учебного заведения происходит на базе ценностей, провозглашаемых высшей школой и требований, предъявляемых к профессорско-преподавательскому составу университета, а также в результате привнесения каждым членом педагогического сообщества своих ценностей и норм. Т.е. связующим элементом между культурой высшей школы и духовным миром личности преподавателя, между корпоративным и индивидуальным бытием являются ценности [4].

Полная идентификация работника с организацией означает, что он не только признает идеалы этой органи-

зации, регулярно соблюдает требования и нормы поведения, декларируемые в ней, но и внутренне полностью принимает корпоративные ценности. В этой ситуации корпоративные ценности организации выступают индивидуальными ценностями работника, занимая важное место в мотивационной структуре его деятельности [5, 6].

Существует ряд исследований, посвященных изучению соотношения личностных и корпоративных ценностей, в которых выявлен факт тесной их связи и взаимовлияния.

Многие авторы обращают внимание на то, что предиктором возникновения неблагоприятных тенденций в становлении личности профессионала становится несогласованность личностных и корпоративных ценностей [7, 8]. Когда личностные и корпоративные ценности, вступая в противоречие, осознаются субъектом как взаимоисключающие, а также когда система профессиональных ценностей не включена в систему личностных ценностей, возникают внутриличностные ценностные конфликты у специалиста, что способствует лишению профессионального труда смыслообразующей функции, и отражает ситуацию отчуждения личности от профессиональной деятельности [9].

Ситуация рассогласования ценностей организации и сотрудника вредна не только для самого специалиста, который может неблагоприятно себя чувствовать в организационной среде, но и для самой организации, так как продуктивность и вклад профессионала в результат будет снижаться [10].

Б. Познер и У. Шмидт [11] в своих работах показали, что четко сформулированные корпоративные ценности оказывают серьезное влияние на производительность труда и на жизнедеятельность работников. Те специалисты, которые утверждали, что их ценности совпадают с корпоративными, переживали чувство успешности, были более преданы компании, признавали важность целей организации. Вероятность совершения ими неэтичных действий и уровень переживаемого стресса были ниже, чем у специалистов с более низкими самооценками соответствия личных ценностей ценностям компании.

Дж. Чатман в своем исследовании показала, что работники с наименьшим рассогласованием ценностей быстрее адаптировались в компании, чувствовали большее удовлетворение от выполняемых профессиональных обязанностей и планировали оставаться в компании дольше, чем работники с высоким уровнем рассогласования личностных и корпоративных ценностей [12].

Однако в исследовании Е. К. Завьяловой утверждается, что корпоративные ценности имеют более формальный характер и не связаны напрямую с личными ценностями сотрудников [13].

Исходя из вышеизложенного, можно полагать, что в структуре и функционировании корпоративной культуры большую роль играют ценности. Система корпоративных ценностей должна быть встроена в смысловое пространство личности преподавателя для того, чтобы интериоризироваться в ее систему личностных ценностей и смыслов.

В корпоративной культуре вуза целесообразно обозначить корпоративную культуру специалиста (преподавателя), выступающего носителем корпоративных ценностей, норм, эталонов профессионального поведения, обуславливающего особенности состояния культуры вуза в целом.

Профессорско-преподавательский состав высшей школы выступает как социальная группа российской интеллигенции, играющая важную роль в жизни общества и формирующая его духовный потенциал. Преподавателя высшей школы, как представителя интеллигенции, должна отличать определенная система этических норм и определенный образ жизни, обусловленный такими нравственными качествами, как гума-

низм, совесть, порядочность, ответственность, самостоятельность, благородство, трудолюбие, универсализм [9].

Т.к. корпоративная культура раскрывается через систему ценностей, то она определяет объект и цели профессиональной деятельности преподавателя, а также выбор способов их достижения.

Целью данной статьи стал анализ ценностей преподавателей высшей школы в контексте корпоративной культуры вуза.

С данной целью было проведено исследование на базе высших учебных заведений г. Ростова-на-Дону, г. Майкопа, г. Краснодара на выборке из 90 преподавателей, в возрасте от 22 – 57 лет с педагогическим стажем работы от 1 года до 18 лет.

Для изучения иерархии личностных ценностей преподавателей была выбрана методика Шварца [14]. Важным моментом исследования была возможность рассмотрения ценностей личности на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне поведенческих приоритетов.

Первый уровень относительно стабилен и отражает представления личности о том, как следует поступать, выражая тем самым его жизненные принципы поведения.

Второй уровень больше зависит от внешней среды и соотносится с конкретными поступками личности.

Для решения поставленной задачи проводилось вычисление среднегрупповых показателей значимости ценностно-мотивационных типов с последующим их ранжированием на уровне нормативных идеалов и на уровне поведенческих приоритетов.

По результатам исследования, на уровне нормативных идеалов в блок наиболее значимых ценностно-мотивационных типов преподавателей вошли «безопасность», «достижения», «самостоятельность» (1-3 ранги соответственно). Иначе говоря, в качестве образца преподаватели выбирают для себя такую ценностно-мотивационную модель, базой которой выступает убеждение, что стабильность, безопасность и гармония общества, семьи и их самих достигается через личный успех, который позволяет получить социальное признание, через реализацию свободы мысли и поступков, обусловленных потребностью быть автономным и независимым. Это объясняется, на наш взгляд, тенденциями в обществе. В современном мире культивируется активность, независимость, творческий потенциал, что и обуславливает представления об успешной личности. Наименее предпочитаемые ценностно-мотивационные типы, занимающие 8-10 ранги, это «власть», «традиции» и «стимуляция». Анализ ценностей, находящихся на периферии ценностной структуры, свидетельствует о безразличном отношении преподавателей к таким ценностно-мотивационным моделям, в которых присутствует проявление высокой активности, сочетаемое со стремлением к власти и самостоятельности, отказ от следования традициям.

В ценностной структуре преподавателей на уровне поведенческих приоритетов отмечается доминирование ценностей «самостоятельность», «универсализм», «безопасность» (1-3 ранги соответственно). Т.е. преподаватели в своем поведении руководствуются стремлением быть автономными и независимыми, выражая понимание, терпимость и заботу о благополучии окружающих людей, общества и природы в целом, потребностью в адаптированности и предсказуемости мира.

В зону отвержения попали те же ценностные типы, что и на уровне нормативных идеалов.

Важным в рамках нашего исследования является факт низкой значимости ценностного типа «традиции» как на уровне нормативных идеалов так и на уровне поведенческих приоритетов. В традициях и обычаях отражаются символы и ритуалы, которые вырабатывают социальные группы. И именно традиционный способ поведения становится выражением групповой солидарности

и единых ценностей, гарантий выживания. Отсутствие убеждения в их значимости и низкий уровень реализации их в поведении может говорить о невысокой готовности профессорско-преподавательского коллектива к корпоративным действиям.

Согласно разработанной Шварцом теории, отношения между ценностными типами отражают психологическую динамику конфликта и совместимости, которую индивиды испытывают, когда следуют ценностям в повседневной жизни. Поэтому выявленные ценностные иерархии преподавателей подверглись анализу по параметру «конфликтность-гармоничность» блоков наиболее значимых ценностных типов как на уровне нормативных идеалов так и на уровне поведенческих приоритетов.

В полученной структуре личностных ценностей преподавателей на уровне нормативных идеалов и на уровне поведенческих приоритетов преобладают противоречия друг другу ценностные типы сохранения («безопасность») - изменения («самостоятельность»). Это указывает, что в ценностном сознании существует противоречивость в стремлении преподавателей сохранить стабильность отношений, избежать конфронтации и одновременно проявить независимость, свободу. Данный диссонанс, по нашему мнению, возникает в результате того, что современная система высшего образования предъявляет противоречивые требования к профессии преподавателя высшей школы. Преподаватель вуза должен быть независимой и творческой личностью, успешным ученым (т.е. быть независимым, проявлять свободу, личный успех, отстаивание личных интересов) и одновременно сильно зависит от необходимости выступления отношения с большим количеством студентов, коллег, руководством (т.е. сохранить стабильность отношений, избежать конфронтации, лабиринтирование интересов других).

Не менее показательным в отношении несогласованности ценностных представлений является тот факт, что ценностные типы «самостоятельность» и «стимуляция», принадлежащие к единому смысловому блоку и призванные активизировать внутреннюю мотивацию творчества, стремление к новизне и изменениям, оказываются «разорванными» и помещаются в разные концы ценностной структуры как на уровне нормативных идеалов (3 и 10 ранг соответственно) так и на уровне поведенческих приоритетов (1 и 8 ранг соответственно).

Следует отметить, что иерархии ценностей, полученные на уровне нормативных идеалов и поведенческих приоритетов, несколько различаются ($r_s = 0,697$, при $p < 0,05$). Изменение иерархии ценностей на уровне нормативных идеалов и поведенческих приоритетов может указывать на процесс ценностной адаптации. Поскольку уровень нормативных идеалов содержит представления преподавателей о нормативно-групповых идеалах, выступающих, как правило, в качестве социально задаваемых эталонов, то уровень поведенческих приоритетов отражает влияние ценностно-профессиональной среды, корпоративной культуры на эти эталоны, на способность преподавателей адаптировать, «подстроить» свою систему ценностей к профессии.

Полученные нами данные позволяют говорить, что ценностно-мотивационные модели на уровне нормативных идеалов в большей степени выражают интересы личности, а ценностно-мотивационные модели, реализуемые преподавателями в поведении и деятельности, отражают «компромисс», направленный на комфортное сосуществование личных и общественных интересов.

Основными положениями корпоративной культуры вуза, закрепленными в его Уставе, являются: приоритет общечеловеческих и нравственных ценностей в совместной образовательной, научной, производственной, общественной и иной деятельности обучающихся и сотрудников.

Главный смысл профессиональной деятельности

преподавателя вуза отражен в таких педагогических ценностях как творческий характер труда преподавателя, безусловное принятие личности студента и направленность на его профессионально-личностное развитие.

Учитывая направленность преподавателей на ценностно-мотивационные типы «самостоятельность», «достижения», можно предположить, что в профессиональной деятельности смыслообразующую функцию для преподавателей будет больше выполнять научная работа и меньше преподавательская. Для проверки этого предположения, мы предложили преподавателям ответить на вопрос «Что для Вас является ценным в Вашей работе?», определив позиции предложенных ценностей профессии по степени значимости.

Иерархия профессиональной ценностной системы преподавателей высшей школы выглядит следующим образом: «творческий характер деятельности» (1-й ранг), «свободный график работы» (2-й ранг) и «самореализация в науке» (3-й ранг). Эти ценности способствуют интеллектуальному совершенствованию, повышению авторитетности в определенной области знания (т.е. позволяют реализовать личные интересы и амбиции), но они не раскрывают главной сути преподавательской деятельности. Такая ценность как «причастность к подготовке молодых специалистов» оказалась только на 4-м месте. «Престиж в глазах ближнего окружения» и «заработная плата» располагаются на периферии системы ценностных ориентаций преподавателей высшей школы. Это подтверждает общую тенденцию усиления дискомфорта профессиональной группы «преподаватели вузов», который проявляется в рассогласованности основных статусных характеристик: высокий уровень квалификации, интеллектуального потенциала, с одной стороны, и низкий уровень материального вознаграждения, реального статуса, с другой [9].

Полученные данные по методике Шварца и анкете позволяют говорить, что в ценностной иерархии преподавателей вуза преобладают ценностно-мотивационные типы, отражающие в большей мере интересы личности («самостоятельность», «достижения», «безопасность», «универсализм»), что приводит к направленности преподавателей в профессиональной деятельности в большей степени на научную работу и в меньшей на преподавание. Невысокая субъективная значимость педагогических ценностей («причастность к подготовке молодых специалистов») и ценностных типов, отражающих интересы группы и направленных на позитивное взаимодействие с другими людьми, может приводить к эмоциональному дискомфорту, внутреннему несогласию с теми аспектами профессиональной деятельности, которые связаны с межличностным взаимодействием в процессе выполнения профессиональных обязанностей, что ставит под угрозу оптимальное и эффективное функционирование и развитие вуза.

Следует также отметить некоторую рассогласованность между личностными ценностями и ценностями, определяющими деятельность высшего учебного заведения как социальной организации, а также невысокую готовность профессорско-преподавательского коллектива к корпоративным действиям.

Результаты проведенного исследования указывают на необходимость целенаправленного формирования корпоративной культуры преподавателей.

Решение проблемы становления корпоративной культуры преподавателей вуза внесёт существенный вклад в развитие высшего образования, увеличит возможности вузов быть конкурентоспособными при сохранении традиций отечественного высшего образования, реализующего духовно-нравственные, культурно-исторические и социальные функции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мальцева Г. И. Университетская корпоративная культура / Г. И. Мальцева // Университетское управление: практика и анализ. - 2005. - N 2. - С. 95-103.

2. Прохоров А. В. Корпоративная культура как основа имиджа университета / А. В. Прохоров // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 4 (20). – С. 50–56.
3. Рыбченко М. Г., Кошевенко С. В. Организационная культура вуза глазами студентов // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/03/22847> (дата обращения: 11.01.2018).
4. Андомин О. В. Корпоративная культура преподавателя вуза: учеб. пособ. / О. В. Андомин. – Самара. Самар.гос.техн. ун-т, 2010. – 131 с.
5. Хасянова М. Г. Значение ценностей в корпоративной культуре // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств: научный журнал. – 2013. – № 22, Ч. 2 – С. 189–195.
6. Копытов В. С., Пучков В. М. Наука и образование. МГТУ им. Н.Э. Баумана. // Электрон. журн. – 2015. №12. – С. 20–26. [Электронный ресурс]. URL:file:///C:/Users/user/Downloads/99-99-1-PB.pdf (дата обращения: 29.01.2018)
7. Гулюк Н. В. Сравнительный анализ моделей менеджмента: изменение ценностей сотрудников с личностных на корпоративные // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2016. – № 3 (5). – С. 10-12.
8. Басаев Б. Б., Фиапшев А. Б., Фиапшева А. А. Корпоративная культура и ее развитие в аспекте согласования организационных и индивидуальных ценностей // Известия Горского государственного аграрного университета. – 2015. – Т. 52. – № 3. – С. 217-224.
9. Сурженко Л. В. Взаимосвязь синдрома психического выгорания с ценностно-смысловой сферой личности (на примере преподавателей высшей школы): дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01/Л. В. Сурженко. - Краснодар, 2014. -180 с.
10. Кабалина В. И., Решетникова К. В. Ценности российских менеджеров и корпоративные ценности // Российский журнал менеджмента. – Том 12. – № 2 – 2014. – С. 37–66.
11. Posner B. Z., Schmidt W. H. Values congruence and differences between the interplay of personal and organizational value systems // Journal of Business Ethics. – 1993. – № 12 (5). – P. 341–347.
12. Chaiman J. A. Matching people and organizations: selection and socialization in public accounting firms // Administrative Science Quarterly. 1991. № 36. P. 459-484.
13. Завьялова Е. К. Социально-психологические факторы экономического поведения в условиях кризиса: сочетание глобальных и локальных процессов // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 13. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – С. 3–28.
14. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

Статья поступила в редакцию 21.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.938.3

**ИЗУЧЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОМОТОРНЫХ ПРОЦЕССОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ
НА ОБЩУЮ ОЦЕНКУ ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

© 2018

Ходак Нина Анатольевна, кандидат биологических наук,
доцент кафедры «Педагогика и психология»
Русско-Британский Институт Управления

(454014, Россия, Челябинск, улица Ворошилова, 12, e-mail: nina0979susu@mail.ru)

Аннотация. В современном обществе возрастают требования к качеству профессиональной подготовки студентов разной профилирующей направленности. Организация сенсомоторной деятельности обуславливает индивидуально-типологические особенности формирования практических умений и навыков, лежащих в основе профессиональных компетенций, необходимых для успешного овладения техническими и гуманитарными специальностями в образовательном процессе. В публикации представлены особенности психомоторных процессов, определяющих психологические и физиологические свойства личности студентов разных специальностей. Получены результаты о скорости протекания простых сенсомоторных реакций у студентов технического профиля обучения в отличие от сложных сенсомоторных реакций на различение у студентов гуманитарного профиля обучения. Выявлены незначительные гендерные различия в определении общего уровня интеллекта у студентов гуманитарной и технической специальностей. Установлены значимые различия временных показателей сенсомоторных реакций и их взаимосвязь с общим уровнем интеллекта у студентов разных специальностей. В определении общего уровня интеллекта у юношей и девушек гуманитарной специальности особенности протекания психомоторных процессов не являются достоверно значимыми. Скорость протекания сложных двигательных реакций в режиме динамической помехи значительно влияет на показатель общего уровня интеллекта у юношей технической специальности. Значимым критерием профессиональной пригодности к получению технических специальностей выступает помехоустойчивость как необходимое условие решения профессиональных задач, требующих высокой точности и скорости реагирования на сенсорные сигналы при действии статических и динамических помех. Полученные результаты психофизиологических исследований внесены в банк данных возрастных и гендерных показателей психомоторных процессов, определяющих особенности профессиональной подготовки будущих специалистов технического и гуманитарного профилей обучения в системе вузовского образования международного уровня.

Ключевые слова: профессиональная пригодность, сенсомоторные реакции, гендерные различия, общий уровень интеллекта, психофизиологические свойства, дифференцирующая деятельность, сенсомоторная деятельность, психомоторные процессы.

**STUDIES OF PSYCHOMOTOR PROCESSES GENDER SPECIFICS AND THEIR IMPACT
ON THE GENERAL ASSESSMENT OF STUDENT'S INTELLECT
AT DIFFERENT PROGRAMS**

© 2018

Khodak Nina Anatolievna, Candidate of Sciences (Biology), Associate Professor,
Department of «Pedagogy and Psychology»
Russian-British Institute of Management

(454014, Russia, Chelyabinsk, street Voroshilova 12, e-mail: nina0979susu@mail.ru)

Abstract. Requirements of the contemporary society to professional training quality in different programs are growing. Sensorimotor activities organization determines individual typological features of forming practical skills the professional competences necessary for successful mastering of technical and arts profiles in the educational process are based on. Psychomotor processes that determine the psychological and physiological features of student's personality at different study programs are discussed. Results on the speed of simple sensorimotor responses of technical students as different from complex sensorimotor identification responses of arts students are obtained. Minor gender differences in defining the general intellect level of technical and arts students are found. Significant differences of sensorimotor responses time indicators and their relation to the general intellect level of students at different study programs are established. Specifics of psychomotor processes dynamics are not definitely significant for male and female students of arts. Speed dynamics of complex motor responses in dynamic noise mode influences the general intellect level index of technical male students. Significant criterion of employability in technical study programs is noise immunity as a necessary condition to solve professional tasks that require high accuracy and speed in responding to sensor signals when static or dynamic noise is present. The obtained results of psychophysiological research are put into the database of age and gender indices of psychomotor processes that determine study process specifics of future specialists professional training in international system of higher education.

Keywords: employability, sensorimotor responses, gender differences, general intellect level, psychophysiological features, differentiation activities, sensorimotor activities, psychomotor processes.

Современное общество, выступая одним из основных заказчиков высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда, предъявляет высокие требования к качественной подготовке студентов в профессиональных учебных заведениях. Интенсификация образовательного процесса, внедрение стандартов профессионального образования, качество образовательных услуг, совершенствование профильного и дистанционного обучения, использование новейших информационно-коммуникационных ресурсов, обеспечение материальной базы, включение систематических принципов финансирования и инвестирования образовательного процесса выступают значимыми гарантом квалифицированной подготовки конкурентоспособных специалистов на международном рынке труда.

В период реформирования высшего образования ключевой становится проблема учета в образовательном

процессе профессионально значимых психомоторных свойств человека, определяющих уровень сформированности его профессиональных компетенций, необходимых для успешного обучения в системе вузовского образования и овладения обучающимися будущей специальностью, востребованной в мировом сообществе.

Анализ современных научно-методологических подходов в работах А.Н. Нехорошковой [9], А.В. Савченкова [12], Е.В. Нафиковой, С.В. Зверевой [8], А.В. Гулина [2], С.В. Шутовой [17], Н.В. Кострюшиной [5] к проблеме изучения взаимосвязи гендерных особенностей сенсомоторных реакций и общего уровня интеллекта у студентов разных специальностей высшего образования обнаружил достаточно противоречивые, не всегда обоснованные авторские принципы по отбору психофизиологических критериев, наиболее объективно определяющие профессионально пригодные психофизиологиче-

ские свойства и качества личности.

Время простых и сложных сенсомоторных реакций, как отмечается многими исследователями (Т.В. Попова, В.Г. Мохов, А.Е. Никонова [10], Л.С. Рычкова[11]), Е.М. Турок [13], С.В. Шутова [17], считается одним из наиболее объективных психофизиологических показателей, широко используемых в анализе индивидуальных различий, влияющих на умственную нагрузку студентов [3].

Исследование по выявлению особенностей психомоторных реакций и их влияние на общую оценку интеллекта проводилось в Русско-Британском институте управления г. Челябинска. В исследовании принимали участие студенты гуманитарной специальности – 60 человек (30 юношей и 30 девушек) и технической специальности – 60 человек (30 юношей и 30 девушек) в возрасте от 18 до 22 лет.

С целью измерения времени (мс) простых и сложных двигательных реакций на сенсорные сигналы было использовано компьютерное тестирование нейродинамических свойств «НС-Тест 2003» Д.А. Марокко, Т.В. Попова, Ю.И. Корюкалов [7, 14]. Данная компьютерная программа психоневрологического тестирования предназначена для комплексного контроля статусных и функциональных характеристик центральной нервной системы (ЦНС).

Для определения общего уровня интеллекта у студентов разных специальностей был использован модифицированный тест УИТ СПЧ-М (Универсальный интеллектуальный тест С. - Петербург - Челябинск - Москва), разработанный группой ученых: И.М. Дашкова, Н.А. Курганский и Л.К. Федорова (С. - Петербург); Н.А. Батурич (Челябинск).

Для получения интегрального показателя интеллекта (IQ) шкальные оценки испытуемых по всем одиннадцати субтестам суммировались по единой для всех «шкалированных» возрастов таблице.

При интерпретации результатов определялись уровень и структура интеллекта, которые рассматривались в плане соответствия их заданным теоретически или выявленным эмпирически критериям отбора и дифференциации относительно успешности учебной деятельности при распределении испытуемых по различным профилям обучения (гуманитарному, физико-математическому и естественнонаучному) [1].

При изучении влияния скорости и времени протекания сенсомоторных реакций на общую оценку интеллекта у девушек и юношей технической и гуманитарной специальностей применялся метод множественного регрессионного анализа, а также общепринятые методы описательной статистики при расчете относительных (Р) и средних величин (М), ошибки средней арифметической величины (m). Уровень достоверности различий изучаемых показателей определяли с помощью t-критерия Стьюдента. Результаты считали статистически значимыми при $p \leq 0,01$.

С целью выявления особенностей психомоторных реакций испытуемым было предложено пройти компьютерное тестирование нейродинамических свойств. В таблице 1 представлены средние значения показателей времени простых и сложных сенсомоторных реакций у студентов разных специальностей.

Высокая скорость ЗМРСЦ (375,96±14,2) отличала студентов гуманитарного профиля от более низкой скорости данной реакции (500,96±12,5) у студентов технического профиля ($p \leq 0,01$). У 64% выборки студентов гуманитарного профиля обучения наблюдалась высокая скорость реагирования на сенсорный сигнал, предъявляемый на фоне статической помехи, что могло свидетельствовать об уравновешенности процессов торможения и возбуждения в нервной системе у данных испытуемых. Обнаружены достоверные различия ($p \leq 0,01$) между средними значениями показателя ВР ЗМРДЦ в группе испытуемых технической специальности (410,36±14,0)

и значениями ЗМРДЦ (440,12±14,8) у студентов гуманитарной специальности. Быстрога сложной сенсорной реакции выбора (346,77±11,5) наблюдалась у студентов технической специальности в отличие от более медленной реакции (367,01±11,02) у представителей гуманитарного профиля обучения ($p \leq 0,05$).

Таблица 1 - Среднегрупповые значения психомоторных реакций у студентов 18-22 лет разных специальностей (M± m)

Профили обучения	Среднегрупповые значения времени (мс) сенсомоторных реакций M±m				
	ПЗМР	ВР	РР	ПЗМРСЦ	ПЗМДЦ
Технический (N=60)	298,92 ±13,33	346,77** ±11,5	437,93 ±14,12	500,96 ±12,5	410,36* ±14,01
Гуманитарный (N=60)	315,64 ±13,72	367,01 ±11,02	427,13** ±14,01	375,96* ±14,2	440,12 ±14,8

Примечание: ПЗМР - простая зрительно-моторная реакция; ВР - реакция выбора; РР - реакция различения; ЗМРСЦ - зрительно-моторная реакция в условиях статической помехи; ЗМРДЦ - зрительно-моторная реакция в условиях динамической помехи; ВР - время реакции; достоверность различий * - $p \leq 0,01$; ** - $p \leq 0,05$

Таким образом, у студентов технической специальности отмечалась высокая скорость реагирования на сенсорный сигнал в ситуации выбора и динамической помехи, тогда как у студентов гуманитарной специальности обнаружена высокая скорость реагирования на сигналы различения (427,13±14,01) и статической помехи (375,96±14,2), при $p \leq 0,01$.

В таблице 2 представлены результаты вариационного анализа описательной статистики, свидетельствующие о наличии значимых гендерных различий по скорости протекания сложной сенсомоторной деятельности и ее организации в группах испытуемых. Наиболее низкие средние значения времени ПЗМР (274,8±16,5), ЗМРСЦ (299,8±12,01) и концентрации внимания (1568,8±29,8) отличали девушек гуманитарной специальности от более высоких средних значений зрительно-моторных реакций у юношей, при $p \leq 0,01$. У юношей технической специальности показатели времени простых и сложных двигательных реакций были значительно ниже, в отличие от девушек. Следовательно, юноши быстрее реагировали на сенсорные сигналы, при $p \leq 0,01$. В работах Д.З. Шибковой, В.П. Мальцева, М.В. Хайкиной [16] получены аналогичные результаты о высокой скорости двигательной реакции на сенсорные стимулы у юношей, в отличие от девушек.

Таблица 2 - Половые среднегрупповые показатели времени (мс) зрительно-моторных реакций (M±m)

Показатели нейромоторного тестирования	Технический профиль обучения		Гуманитарный профиль обучения	
	Юноши (N=30)	Девушки (N=30)	Юноши (N=30)	Девушки (N=30)
ПЗМР	273,3* ±11,3	324,11* ±12,01	318,4* ±12,01	274,8* ±16,5
РР	441,0 ±15,02	471,5* ±15,4	427,4 ±15,4	416,3* ±15,2
ЗМРСЦ	419,4* ±14,8	525,5** ±20,8	376,9* ±15,05	299,8* ±12,01
ЗМРДЦ	454,6 ±14,8	492,0 ±15,41	473,7** ±11,4	485,6 ±14,2
Оценка внимания	1840,2* ±30,1	2452,6* ±44,0	2471,3* ±40,5	1568,8* ±29,8

Примечание: * - при $p \leq 0,01$; ** - при $p \leq 0,05$

У девушек и юношей независимо от профиля обучения к завершению тестирования увеличилось число ошибок и время реагирования на сенсорные сигналы по всем представленным показателям нейромоторного тестирования, о чем могло свидетельствовать повышение уровня утомляемости и усложнение тестовых заданий.

В ходе статистического анализа (таблица 2) были обнаружены достоверные различия (при $p \leq 0,01$) между юношами гуманитарной и технической специальностей по скорости реагирования на простую зрительно-моторную реакцию и в условиях статических и динамических помех. Низкие среднегрупповые показатели ПЗМР (275,3±11,3) у юношей технической специальности обучения свидетельствовали о более высокой скорости

реагирования на простые сигналы, требующие мгновенной и точной реакции, в отличие от скорости протекания ЗМРСП ($376,9 \pm 15,05$) у юношей гуманитарного профиля обучения, при $p \leq 0,01$. Девушки гуманитарной специальности также отличались быстротой реагирования на зрительный сигнал на фоне статической помехи ($299,8 \pm 12,01$), в отличие от более медленной скорости ЗМРСП ($525,5 \pm 20,8$) у девушек технической специальности, при $p \leq 0,05$. Показатели средних значений простых двигательных реакций (ПЗМР) у юношей технической специальности достоверно выше, чем у девушек этой же специальности.

Юношей технической специальности отличала более высокая скорость ЗМРДП ($454,6 \pm 14,8$), в отличие от низкой скорости данного показателя ($473,7 \pm 11,4$) у юношей гуманитарной специальности, при ($p \leq 0,01$). Средние значения показателя концентрации внимания ($1840,2 \pm 30,1$) у юношей технической специальности, также были значительно выше, в отличие от низких средних значений данного показателя ($2471,3 \pm 40,5$) у юношей гуманитарной специальности, при $p \geq 0,01$. И напротив, более высокая концентрация внимания ($1568,8 \pm 29,8$) отмечена у девушек гуманитарной специальности, в отличие от более низкого значения ($2452,6 \pm 44,0$) у девушек технической специальности, при $p \leq 0,01$. Таким образом, можно предположить о существенном значении концентрации внимания и степени его сосредоточения в процессе профессионального обучения для всей выборки испытуемых независимо от профиля обучения.

В соответствии с данными, полученными в результате психофизиологического исследования, выявленные гендерные различия по времени и скорости протекания двигательных реакций во многом могут определить качество и эффективность профессионального отбора будущих кандидатов на гуманитарные или технические специальности. Высокая скорость сложных реакций различия и выбора, концентрация внимания обосновывают индивидуально-типологические характеристики высшей нервной деятельности, а также оценки функционального состояния ЦНС студентов гуманитарных специальностей, а высокая точность, подвижность нервных процессов и мгновенная реакция в условиях высокой помехоустойчивости – студентов технических специальностей, изучаемые в инженерной психологии в работе с автоматизированными системами [4].

Полученные результаты настоящего исследования нашли свое подтверждение в более ранних работах Д.З. Шибковой [15], С.В. Шутовой [17], Н.А. Ходак [14] по выявлению особенностей времени и скорости двигательных реакций у студентов разных специальностей в процессе профессионального обучения.

С целью измерения структурных и интегративных показателей интеллекта испытуемым был предложен модифицированный тест УИТ СПЧ-М, результаты которого свидетельствовали о дифференциации и предположенности к определенному профилю обучения.

Результаты вариационной статистики (рисунок 1) определили достоверно значимые различия между показателями средних значений в анализе структурных и интегративных характеристик интеллекта у студентов разных специальностей.

У студентов технической специальности обнаружены более высокие средние значения показателей долговременной памяти ($9,5 \pm 1,1$; $p \leq 0,05$); гибкости мышления ($10,0 \pm 2,1$; $p \leq 0,01$); практического математического мышления ($10,0 \pm 2,2$; $p \leq 0,01$); комбинаторно-логического мышления ($9,8 \pm 1,3$; $p \leq 0,01$); образного мышления ($9,8 \pm 2,2$; $p > 0,01$).

У студентов гуманитарного профиля обучения обнаружены наиболее низкие значения показателей гибкости восприятия ($7,3 \pm 2,2$); дедуктивного мышления ($8,2 \pm 2,1$); оперативной памяти ($7,9 \pm 2,1$); лингвистических способностей ($8,3 \pm 2,1$), характеризующие особенности вербального уровня интеллекта, при $p \leq 0,01$. На рисунке 1

представлены наиболее высокие средние значения интегративных показателей интеллекта у студентов технической специальности.

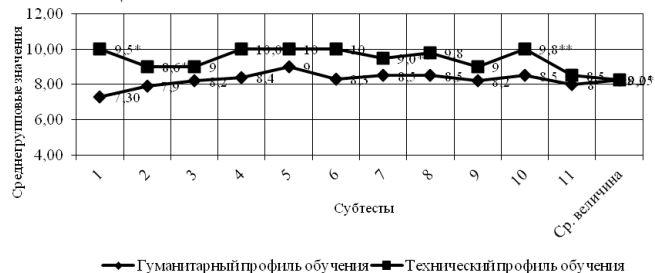


Рисунок 1 - Структурные показатели интеллекта у студентов разных профилей обучения
* - $p \leq 0,01$; ** - $p \leq 0,05$

В ходе исследования по показателям индуктивности, дедуктивности, гибкости мышления, семантического понимания текста не было выявлено значимых различий в представленных выборках испытуемых. Выявлено отсутствие достоверных различий по общему среднегрупповому показателю интегративной структуры интеллекта в группах испытуемых независимо от профиля обучения.

Данные вариационного анализа (рисунок 2) свидетельствовали о наиболее высоких значениях общего уровня интеллекта у студентов технического профиля обучения, в отличие от более низких значений данного показателя у студентов гуманитарной специальности, при $p \leq 0,05$

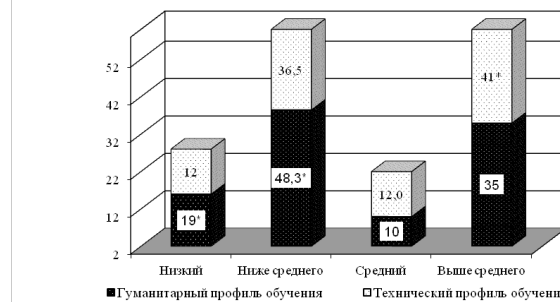


Рисунок 2 - Вариационный анализ общего уровня интеллекта у студентов разных профилей обучения, в %
* - при $p \leq 0,05$

В результате исследования большей части выборки испытуемых, в обеих специальностях, полученные данные соответствовали показателю ниже среднего общего уровня интеллекта.

По показателям среднего уровня интеллекта группы испытуемых имели больше общего, чем различного, о чем свидетельствовало отсутствие значимых различий. 19% студентов гуманитарной специальности имели достоверно низкий уровень интеллекта и 48,3% – уровень ниже среднего, при $p \leq 0,05$. Уровень интеллекта выше среднего был обнаружен у 41% студентов технической специальности и у 35% студентов гуманитарного профиля обучения, при $p \leq 0,05$.

Показателей высокого уровня интеллекта не было обнаружено у всей выборки испытуемых. Предположительно, причинами отсутствия высоких коэффициентов общего уровня интеллекта могли быть время, объем и сложность выполнения субтестов в ходе тестирования.

В целях изучения взаимосвязи психомоторных процессов и общего уровня интеллекта в процессе исследования был применен множественный регрессионный анализ.

Результаты регрессионного анализа (таблица 3) показали совместное влияние изучаемых психомоторных

показателей на уровень зависимой переменной «общая оценка интеллекта» (критерий Фишера $F=10,72$, $p<0,01$) у студентов гуманитарной специальности. Данная модель позволяет объяснить 86% дисперсии зависимой переменной. Как следует из значения β -коэффициента, наибольший вес имели независимые переменные «РР» ($\beta=2,162$), «ЗМРСР» ($\beta=1,653$), «ПНП» ($\beta=-0,239$, $p<0,05$).

Таблица 3 - Результаты множественного регрессионного анализа влияния психомоторных показателей на общую оценку интеллекта у студентов гуманитарной специальности

Показатели	β	$t=r_s / m$
ПНП	-0,239*	1,98
ПЗМР	0,588	0,75
РВ	0,979	1,81
РР	2,162*	4,36
ЗМРСР	1,653*	3,04
ЗМРДП	-0,079	0,56
R ²	0,864	-
F	10,72	-

Примечание: * - $p>0,01$; ** - $p<0,05$

Отрицательный коэффициент линейной регрессии предполагал обратную связь независимой переменной «подвижности нервных процессов» и зависимой переменной «общий уровень интеллекта».

Таким образом, высокая подвижность нервных процессов могла выступать причиной наиболее низких интегративных показателей интеллекта.

Быстрота и высокая скорость переключения внимания могли быть причинами возникновения многочисленных ошибок при работе с субтестами у данных испытуемых, что во многом снижало коэффициент общего уровня интеллекта.

При оценке значимости уравнения регрессии коэффициент детерминации равен $R^2=0,8645$, поэтому 86,45% вариации (различий) результативного признака объясняется совместным влиянием факторов, при расчете критерия Фишера $F_{эм} > F_{кр}$, таким образом, уравнение регрессии является статистически надежным.

Следовательно, в структуре общего уровня интеллекта у студентов гуманитарной специальности в наибольшей степени определяющими (их суммарный показатель) являлись дифференцировочные двигательные реакции и реакция в условиях статической помехи, выступающие как необходимые психофизиологические качества, отвечающие требованиям выбранной специальности.

Полученные результаты регрессионного анализа (таблица 3) согласуются с данными авторов [6, 8, 10], утверждавших, что для овладения гуманитарными специальностями высокая скорость, лабильность, подвижность нервных процессов часто могут препятствовать успешному формированию профессионально значимых компетенций в процессе овладения специальностью. Одним из значимых психофизиологических свойств выступает инертность нервных процессов, требующая малых психомоторных и функциональных затрат организма для выполнения в условиях монотонии однообразной, «повторяющейся» в спокойном темпе работы, чему свидетельствуют полученные результаты обратной зависимости общего уровня интеллекта от подвижности нервных процессов у студентов данной специальности.

У студентов технической специальности множественный регрессионный анализ (таблица 4), показал совместное влияние психомоторных показателей на уровень зависимой переменной «общая оценка интеллекта» (критерий Фишера= $53,65$, $p<0,01$).

Данная модель уравнения регрессии позволяет объяснить 98% дисперсии зависимой переменной. Из значения β -коэффициента следует, что наибольший вес имели

независимые переменные «подвижность нервных процессов» ($\beta=0,574$) «ЗМРСР» ($\beta=0,511$, $p<0,05$), «реакция выбора» ($\beta=0,485$, $p<0,05$), «ЗМРДП» ($\beta=0,389$).

Таблица 4 - Результаты множественного регрессионного анализа влияния изучаемых показателей на общую оценку интеллекта у студентов технической специальности

Показатели	β	$t=r_s / m$
ПНП	0,576*	2,75
ПЗМР	0,294	1,34
РВ	0,487**	2,69
РР	0,369	1,36
ЗМРСР	0,514*	2,12
ЗМРДП	0,387*	3,39
R ²	0,983	-
F	53,67	-

Примечание: * - достоверность $p<0,01$; ** - достоверность $p<0,05$

При оценке значимости уравнения регрессии коэффициент детерминации равен $R^2=0,9834$, поэтому 98,34% вариации (различий) результативного признака объясняется совместным влиянием факторов, при расчете критерия Фишера $F_{эм} > F_{кр}$, таким образом, уравнение регрессии является статистически надежным.

Результаты множественного регрессионного анализа доказали влияние свойств нервной системы на уровень достижений в профессиях, где предъявляются более высокие требования к точным и скоростным характеристикам реагирования. В проводимых ранее психофизиологических исследованиях [4, 12], также были обнаружены высокие показатели подвижности нервных процессов и сложных дифференцировочных реакций у кандидатов на технические специальности, и их существенное влияние на успешное овладение профессией в системе «человек-техника».

Включение в регрессионный анализ (таблица 5) гендерного признака существенно изменило характер связи зависимой переменной «общего уровня интеллекта» от независимых переменных, которые главным образом ее определяют.

Таблица 5 - Результаты множественного регрессионного анализа влияния изучаемых показателей на общую оценку интеллекта у девушек и юношей технической специальности

Показатели	β		$t=r_s / m$	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
ПЗМР	0,0002	-0,0261	0,03	1,70
ЗМРДП	0,5824*	0,0031	6,67	0,09

Примечание: * - достоверность $p<0,01$

Стандартный коэффициент регрессии ($\beta=0,5824$, $p<0,01$) независимой переменной «ЗМРДП» в группе юношей технической специальности являлся единственным значимым в определении зависимой переменной «общий уровень интеллекта». Следовательно, можно предположить, что у юношей технического профиля обучения на коэффициент общего уровня интеллекта значительное влияние оказывала сложная организация сенсорных реакций на фоне динамических сенсорных сигналов.

Высокая помехоустойчивость, необходимая для успешного обучения при решении профессиональных задач по скорости и точности реагирования в условиях статических и динамических помех, выступает одним из главных критериев профпригодности к освоению технических специальностей. В связи с этим изучение ее особенностей в условиях профессионального обучения особенно важно.

Результаты корреляционно-регрессионного анализа (таблица 5) позволили обнаружить достоверные гендерные различия в определении временных показателей

сенсомоторных реакций и их влияние на общий уровень интеллекта у студентов технических специальностей. У юношей и девушек гуманитарной специальности статистический анализ не выявил значимых психомоторных показателей (их суммарный коэффициент) в определении общего уровня интеллекта.

Полученные результаты исследования внесены в банк данных возрастных и гендерных показателей психомоторных процессов, определяющих особенности профессиональной подготовки будущих конкурентоспособных специалистов, востребованных мировым сообществом. Данное исследование послужило расширению представлений о гендерных особенностях психомоторных процессов и их учета в формировании системы профессиональных компетенций студентов в процессе обучения в системе вузовского образования разной профилирующей направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Батурич Н.А., Дашков И.М., Курганский Н.А. Создание адаптивного теста интеллекта на основе апробированного тестового материала // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2011. №29 (246). С. 15-19.

2. Гулин А.В., Шутова С.В., Муравьева И.В. Особенности сенсомоторного реагирования студентов на различных этапах обучения в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2012. №3. С. 944-947.

3. Зиннатуллина И.Р., Попова Т.В. Психофизиологические реакции студентов-пловцов высокой квалификации на умственную нагрузку // Человек. Спорт. Медицина. 2009. №7 (140). С. 119-122.

4. Костин А.Н. Автоматизация в пилотируемой космонавтике: проблемы и социально-психологические детерминанты // Национальный психологический журнал. 2011. №1. С. 85-89.

5. Кострюшина Н.В. Формирование психомоторных способностей у студентов технического вуза // Ученые записки университета Лесгафта. 2016. №1 (131). С. 278-288.

6. Литвинова Н.А., Казин Э.М., Лурье С.Б., Булатова О.В. Роль индивидуальных психофизиологических особенностей в адаптации к умственной деятельности // Вестник КемГУ. 2011. №1. С. 141-147.

7. Марокко Д.А. Компьютерная программа для психоневрологического тестирования: свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ 2007610943 Российская Федерация / Марокко Д.А., Попова Т.В., Корюкалов Ю.И. – 1.03.2007 г.

8. Нафикова Е.В., Зверева С.В. Сенсомоторная интеграция как психофизиологическая предпосылка развития вербального интеллекта мальчиков и девочек 11-12 лет // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. №2. С. 24-38.

9. Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В. Сенсомоторные реакции в психофизиологических исследованиях (обзор) // Журнал медико-биологических исследований. 2015. №1. С. 36-48

10. Попова Т.В., Мохов В.Г., Никонова А.Е. Оценка эффективности деятельности менеджера с учетом психоэмоциональной специфики его труда // Вестник ЮУрГУ. Серия: Экономика и менеджмент. 2013. №3. С. 106-109.

11. Рычкова Л.С., Ходак Н.А. Психомоторные качества и интеллектуальные особенности как частные аспекты индивидуальности // Человек. Спорт. Медицина. 2008. №19 (199). С. 6-10.

12. Савченков А.В. Оценка индивидуальных психофизиологических особенностей и адаптационно-регуляторных возможностей организма при комплексном исследовании профессиональной направленности личности // Вестник ЧГПУ. 2016. №8. С. 131-136.

13. Турок Е.М., Исаева Н.И. Гендерные особенности переживания нестандартных профессиональных ситуаций студентами гуманитарных вузов // Научные ведом-

ости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2012. №24 (143). С. 210-217.

14. Ходак Н.А., Рычкова Л.С. Гендерные дифференцировки сенсомоторных реакций в определении проприогности у студентов разных профилей обучения // Человек. Спорт. Медицина. 2009. №20 (153). С. 6-10.

15. Шибкова Д.З., Макунина О.А., Якубовская И.А. Психофизиологические особенности учащихся 14-17-ти лет // Вестник ЧГПУ. 2008. № 9. С. 330-337.

16. Шибкова Д.З., Мальцев В.П., Хайкина М.В. Гендерные особенности сенсомоторного реагирования подростков 13-14 лет, влияющие на продуктивность творческой деятельности // Вестник ЧГПУ. 2009. №4. С. 330-337.

17. Шутова С.В., Муравьева И.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. 2013. №5-3. С. 2831-2840.

Статья поступила в редакцию 02.02.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.922.7

ОСОБЕННОСТИ И ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

© 2018

Чикова Ирина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории
Мантрова Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

*Оренбургский государственный университет, филиал в Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: mantrova.m.86@mail.ru)*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. Обосновывается актуальность проблемы в соответствии с новыми задачами, стоящими перед системой образования в условиях его модернизации и реализации образовательных стандартов. Приводятся дефиниции «готовности» и «интеллектуальная готовность» с позиции теории и практики психолого-педагогических исследований. Поднимается вопрос о содержательных характеристиках, компонентном составе интеллектуальной готовности, уровнях развития. Представлен опыт исследовательской деятельности в данном ракурсе на базе образовательного учреждения в группах подготовки к школе. Обозначен алгоритм проведения и направленность диагностических методик. Изложены результаты экспериментального исследования заявленной проблемы на выборке детей 6-7 летнего возраста, указаны их особенности. Предложена программа коррекционно-развивающей работы в аспекте оптимизации уровня развития компонентного состава интеллектуальной готовности. Особый акцент сделан на синтезе направлений работы с детьми, родителями и педагогами образовательного учреждения. Обозначены результаты контрольного этапа исследования, отмечена динамика интеллектуального развития детей в условиях экспериментального обучения по изучаемым параметрам. Результаты контрольного эксперимента обозначают действенность и эффективность разработанной и реализованной программы в аспекте оптимизации уровня интеллектуальной готовности детей к обучению в школе.

Ключевые слова: готовность к школьному обучению, психологическая готовность, обучение в школе, интеллектуальная готовность, познавательные процессы, диагностика, развитие, оптимизация, игра, индивидуальное и групповое психологическое консультирование.

THE PECULIARITIES AND DYNAMICS OF THE FORMATION OF INTELLECTUAL READINESS OF CHILDREN TO SCHOOL EDUCATION

© 2018

Chikova Irina Vyacheslavovna, candidate of psychological Sciences, associate Professor, leading researcher of scientific research laboratory

Mantrova Maria Sergeyevna, candidate of pedagogical Sciences, Senior lecturer of the Chair of Pedagogics and Psychology
Orenburg State University, Branch in Orsk

(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15 A, e-mail: mantrova.m.86@mail.ru)

Abstract. The article considers the features of cognitive development of children of preschool age. The urgency of the problem is determined in accordance with the new challenges facing the system of preschool education in the context of its modernization. Given the definition of “readiness” and “intellectual readiness” from the perspective of the theory and practice of psychological and pedagogical research. The article also raises the question of meaningful performance criteria of formation of visual-figurative thinking in children at the beginning of preschool age. It presents the experience of research activities in this perspective, on the basis of preschool educational institutions. The algorithm of the diagnostic techniques with preschool children is represented as well. The results of the pilot study are represented, the problems on the sample of preschool children 6-7 years of age are provided. The program is proposed of correctional-developing work with preschool children in the aspect of optimization of this kind of thinking. Particular emphasis is put on the synthesis of ways of working with preschoolers, parents of preschoolers and teachers of a group of preschool educational institutions. The results of the control phase of the study, marked by the dynamics of cognitive development of children in experimental learning. The results of the control experiment indicate the effectiveness and efficiency of the developed and implemented programmer in the aspect of the level of the intellectual readiness of children to school education.

Keywords: the readiness to school learning, psychological readiness, schooling, intellectual readiness, cognitive processes, diagnostics, development, optimization, game, individual and group psychological counselling.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Старший дошкольный возраст – период, обеспечивающий постепенный переход к новому этапу развития ребенка, весьма ответственному – обучению в школе. Современные стандарты и дошкольного, и начального образования, требования общества актуализируют проблему готовности ребенка к школьному обучению, и последняя не утрачивает своей значимости, а напротив становится ареной споров специалистов разной направленности.

Реалии современной ситуации обозначают противоречие: утверждение значимости готовности дошкольников к началу школьного обучения и увеличение численности детей, имеющих возрастное соответствие, достаточные знания, умения и навыки, но не готовых к включению в систему школьного обучения, обозначающих признаки незрелости, адаптационные трудности. Детерминантами складывающейся ситуации являются недостаточно развитые компоненты готовности, в числе которых мотивационный, личностный, интеллектуаль-

ный и др.

Рассматриваемая нами проблема имеет разные векторы своего изучения. В частности, детально проработана в трудах Л.С. Выготского [1], А.Н. Леонтьева [2], Д.Б. Эльконина [3], Л.И. Божович [4], А. Керна [5], И. Шванцара [5] и других. В зоне особого внимания исследователей: «кризис семи лет», новообразования в развитии ребенка (Л.И. Божович [4], Л.С. Выготский [1], Д.Б. Эльконин [3]), уровень сформированности знаний, умений (Т.И. Тарунтаева [6], Л.И. Журова [7]), эмоционально-волевая сфера (Т.И. Шульга [6]) и собственно интеллектуальная сфера (Л.С. Выготский [1], А.В. Запорожец [8], Д.Б. Эльконин [3]).

На этапе реализации новых образовательных стандартов интеллектуальный компонент готовности к школьному обучению имеет особую значимость, включая в себя развитие воображения, восприятия, качественные показатели внимания, памяти, мышления, речи [9-11].

Учитывая направленность нашего исследования и

конкретизируя интеллектуальный компонент в структуре готовности, важно отметить, что изучаемая проблематика нашла отражение у ряда отечественных светил. В числе первооткрывателей Л.С. Выготский. Он обозначил тот факт, что готовность к школьному обучению сопряжена с уровнем развития психических процессов, которые одновременно выступают компонентным составом интеллектуальной готовности ребенка [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблема школьного обучения, вхождения в эту систему, специфика адаптации, готовности ребенка к этой деятельности и интеллектуальной, в частности, имеет многолетнюю историю изучения как отечественными, так и зарубежными исследователями в различных социальных, политических, исторических условиях.

Данной проблеме посвящены труды А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Н.И. Гуткиной, Т.Н. Дороновой, Т.В. Тарунтаевой, Л.Е. Журовой и многих других.

Современная трактовка психологического аспекта готовности обусловлена разнообразием компонентного состава. Ссылаясь на Я.Л. Коломинского, Л.А. Венгера развитие психики включает эмоциональную, личностную и интеллектуальную сферы [12-13].

Зарубежные исследователи, конкретизируя психологическую готовность, в ее структуре вычленили как компонентный состав: во-первых, интеллектуальный, во-вторых, социальный и в-третьих, эмоциональный (Г. Гетцер, А. Керн) [14].

Венгер Л.А., Гуткина Н.И., Дубровина И.В., анализируя готовность структурно, в качестве первостепенно важного обозначают интеллектуальный компонент [13; 7; 15]. Н.Ф. Талызина в свою очередь указывает, что «интеллектуальная готовность заключается в достаточной и необходимой степени развития психических функций (воображения, восприятия, внимания, наглядно-образного, словесно-логического мышления, речи и памяти) [16].

Интеллектуальная готовность к школьному обучению взаимосвязана с мыслительными операциями, степенью их развития: со способностью выделять причинно-следственные связи, делать самостоятельные выводы, выделять существенные признаки объектов, сравнивать, систематизировать их [1; 3].

Однако, если в теории представлены различные позиции и подходы к проблеме интеллектуальной готовности дошкольника к обучению в школе, то в практике обозначены лишь незначительные наработки в этом направлении.

Формирование целей статьи (постановка задания). Выявление особенностей развития интеллектуальной готовности старших дошкольников к обучению в школе и возможностей диагностико-коррекционной работы в оптимизации выявленных фактов составляют цель настоящего исследования.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов. Поставленная цель обусловила определенный порядок проведения опытно-экспериментальной части исследования. Экспериментальной площадкой выступило МОАУ Гимназия №1 г. Новотроицка Оренбургской области (группы подготовки к школе).

Постановка цели обусловила определенную структуру комплекса диагностических методик: методика «Да и Нет» (Е. Кравцова); тест «Зрительное восприятие» (М. Кунцевич); опрос «Исследование сферы воображения» (Р. Гордон); методика «Домик на полянке» (Р.И. Бардина); методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн); методика «Назови цифры»; методика «Запомни слова»; методика «Опосредованная память»; методика «Эхо» (Д.А. Богданова, С.Т. Посохова) [17-

22].

Содержательная направленность психодиагностического комплекса позволила нам зафиксировать устойчивость проявляемых параметров, их наполненность и соотнесенность с нормативами развития дошкольников.

В качестве основных критериев сформированности интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в школе нами были определены уровни развития следующих процессов:

- произвольного внимания;
- памяти (зрительной, слуховой и др.);
- восприятия;
- воображения;
- мышления;
- речи.

Итак, дошкольники были обследованы на предмет уровня развития произвольного внимания по методике Е. Кравцовой. По обобщенным данным, у 25% испытуемых нашей выборки высокий уровень развития произвольного внимания, 30% характеризуются средним уровнем и 45% дошкольников отнесены нами согласно ключу методики, к низкому уровню изучаемого нами параметра.

Комплексная оценка уровня развития восприятия по методике «Зрительное восприятие» (М. Кунцевич) позволила констатировать высокий уровень у 40% дошкольников, средний у 45% и низкий у 15% испытуемых.

Далее дошкольники были включены в процедуру самооценки образа-представления и способности управлять им (опросник Р. Гордона). По результатам опроса было выявлено, что 90% дошкольников имеют высокий уровень развития воображения и 10% средний уровень (допущены ошибки при выполнении задания), низкий уровень не зафиксирован.

Диагностика мышления дошкольников проводилась по двум методикам: «Домик на полянке» (Р.И. Бардина) предназначена для определения уровней развития наглядно-образного мышления и «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн) направлена на изучение словесно-логического мышления. Систематизация данных позволила определить следующее:

- в направлении наглядно-образного мышления низкий уровень не зафиксирован, средний характеризует 45% дошкольников и высокий 55%;
- в направлении словесно-логического мышления без особых усилий выполнили задание 30% респондентов; некоторые затруднения наблюдались у 50% (средний уровень); имеются существенные ошибки у 20% (низкий уровень).

Следующий блок методик позволил выделить качественные особенности развития памяти дошкольников («Назови цифры», «Запомни слова», «Опосредованная память»), а именно: высокий уровень наблюдается у 25% испытуемых, средний уровень у 55% и низкий уровень обозначен у 20% дошкольников.

Последним диагностируемым параметром явилась речь (методика «Эхо» (Д.А. Богданова и С.Т. Посохова)). Обработка результатов выявила следующее:

- 65% дошкольников отнесены к высокому уровню развития;
- средний уровень обозначен у 25%;
- низкий уровень представлен у 10% респондентов.

Обобщение данных по всему этапу констатации позволило зафиксировать те факты, что высокие уровни развития отнесены к воображению (90%), речевой активности (65%) и наглядно-образному мышлению (55%). Низкими показателями в ходе эксперимента обозначены уровни сформированности следующих изучаемых параметров: внимание - 45%, восприятие - 15%, словесно-логическое мышление - 20%, зрительная память - 15%, слуховая память - 20%, опосредованная память - 10%, фонематический слух - 15%.

Исходя из полученных данных, формирующая часть

исследования должна быть направлена:

- во-первых, в аспекте внимания на повышение концентрации, устойчивости;
- во-вторых, на амплификацию восприятия, мышления;
- в-третьих, на улучшение показателей слуховой, зрительной и опосредованной памяти, фонематического слуха.

Назначение данного этапа исследования специфицировано тем, чтобы экспериментальным способом апробировать комплекс коррекционно-развивающих мероприятий с целью оптимизации компонентов интеллектуальной готовности в выборке дошкольников.

Целью определяется коррекция и развитие психических процессов, как основы успешности школьного обучения.

Программа формирующего этапа опирается на уже имеющиеся разработки отечественных исследователей и практиков (Артюхова И.С. [23]; Волков Б.С., Волкова Н.В. [24]; Ильина М.Н. [25]; Дружинин А. [26]; Тихомирова Л.Ф. [27-28] и других).

Программа была реализована в трех направлениях:

1. Работа с дошкольниками;
2. Работа с педагогами;
3. Работа с родителями дошкольников.

В рамках первого направления (работа с дошкольниками) нами реализовались: блок игровых упражнений с активизацией мыслительных операций при опоре на представление, игровая программа развития компонентов интеллектуальной готовности, рассчитанная на 25 занятий.

Второе направление работы (работа с педагогами) реализовывалось: психолого-просветительской работой и обучением педагогов приемам развития качественно низких компонентов готовности.

Третье направление работы включало в себя психологическое просвещение родителей дошкольников и консультирование по вопросам индивидуальных особенностей развития дошкольников (групповые и индивидуальные консультации).

В процессе работы нами были отмечены определенные изменения в качественном и процессуальном характере, существенно отличные от зафиксированных в начале исследовательской деятельности. Именно эти изменения позволяют говорить об успешности нашей деятельности.

На заключительном этапе исследования проводилось повторное изучение компонентов интеллектуальной готовности и определение уровней этой готовности по завершению формирующего эксперимента.

Целью контрольного эксперимента определяется: сравнение результатов, полученных до и после проведения развивающе-коррекционной работы с дошкольниками. Поставленная цель была реализована психодиагностическими методиками, соответствующими этапу констатации.

По данным контрольного этапа исследования наблюдаются позитивные изменения в уровнях интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в школе следующей направленности:

1) отмечается оптимизация внимания дошкольников, в частности, прирост по высоким показателям составил 20%;

2) высокий уровень развития восприятия качественно увеличился на 15% и соответственно уменьшились показатели низкого уровня (20%), возросли показатели среднего (15%);

3) представленность высокого уровня сформированности наглядно-образного мышления возросла на 15%;

4) повышению уровня развития словесно-логического мышления до 70% (высокий уровень) способствовало систематическое проведение коррекционно-развивающих мероприятий, в содержание которых входили задания на анализ, синтез, классификацию понятий и другие;

5) произошла амплификация памяти дошкольников, включенных в экспериментальный процесс. Так, высокие показатели развития зрительной памяти увеличились на 15%, слуховой на 10%, опосредованной также на 10%;

6) в аспекте развития речи показатели высокого уровня не подверглись существенным изменениям, однако представленность среднего уровня в сторону увеличения составила 15%, а соответственно низкий уровень на этапе контрольного эксперимента не зафиксирован.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ результатов на начало и окончание эксперимента, их качественное сравнение позволило проследить положительную динамику развития основных компонентов интеллектуальной готовности к школе. Выполнение заданий и их качество на завершающем этапе исследования свидетельствуют о результативности проведенной работы. Таким образом, коррекционно-развивающие мероприятия обозначили свою эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Том 2 [Электронный ресурс]. Директ Медиа, 2008.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс]. Директ-Медиа, 2008.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Электронный ресурс]. Директ-Медиа, 2008.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 640 с.
6. Вьюнова Н.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: психолого-педагогические основы / Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л. В. Темнова. М.: Академический проект, 2005. 256 с.
7. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 208 с.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды [Электронный ресурс]. Директ-Медиа, 2008.
9. Чикова И.В. Особенности развития наглядно-образного мышления у дошкольников и опыт его оптимизации в условиях дошкольного образовательного учреждения / Чикова И.В., Диль-Илларионова Т.В. // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 4. С. 340-343.
10. Бубчикова Н.В. Motivational value sphere of a future teacher as a component of psychological readiness / Бубчикова Н.В., Чикова И.В. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2 (151). С. 32-36.
11. Мантрова М.С. Создание ситуации успеха для обучающихся как условие повышения качества образования / Мантрова М.С., Печёркина В.С. // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке: материалы XII Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2016. С. 140-141.
12. Коломинский Я.Л. Психологическая культура детства [Электронный ресурс] / Коломинский Я.Л., Стрелкова О.В. Высшая школа, 2013.
13. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Н.Б. Венгер и др.. – М.: Педагогика, 1986. 222 с.
14. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов [монография] / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. 352 с.
15. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Сфера, 1997. 528 с.
16. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 288 с.
17. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А.

Панько. – Минск: Университетское, 1997. 236 с.

18. Диагностика умственного развития дошкольников [монография] / под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. 248 с.

19. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 317 с.

20. Веракса Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста. М.: ПЕР СЭ, 2003. 144 с.

21. Квач Н.В. Развитие образного мышления и графических навыков детей 3-7 лет. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2001. 160 с.

22. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 291 с.

23. Аргюхова И.С. Развитие мышления, внимания, памяти, саморегуляции у младших школьников. М.: Чистые пруды, 2008. 32 с.

24. Волков Б.С. Готовим ребенка к школе / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. СПб.: Питер, 2009. 192 с.

25. Ильина М.Н. Подготовка к школе: развивающие упражнения и тесты. СПб: Дельта, 1998. 224 с.

26. Дружинин А. Ребенок от рождения до школы: как развить интеллект вашего ребенка. М.: Центрполиграф, 2003. 191 с.

27. Тихомирова Л.Ф. Развитие логического мышления детей: популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. Ярославль: Академия развития, 1996. 192 с.

28. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей: популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Гринго, 1995. 240 с.

Статья поступила в редакцию 22.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

УДК 159.99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ НАРКОТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

© 2018

Швацкий Алексей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Психология и педагогика»
Оренбургский государственный университет, филиал в Орске
(462403, Россия, Орск, проспект Мира, 15а, e-mail: alexuysh@mail.ru)

Аннотация. Решение проблемы наркотизации современного общества невозможно без проведения профилактической работы в образовательных учреждениях. Это связано с тем, что употребление наркотических средств как форма поведенческих девиаций в последнее время значительно активизировалось в детской и молодежной среде. В силу психогормональных процессов и перестройки Я-концепции ребенка особую группу риска составляют подростки. Анализ современных исследований показал, что в подростковом возрасте из трех стадий наркотизации чаще всего формируется первая, когда употребление наркотиков является случайным, обусловлено любопытством и еще не переходит в аддикцию. В статье представлены результаты исследования психолого-педагогических технологий профилактики употребления наркотических средств среди подростков. Выделены принципы профилактической работы, обоснованы основные компоненты психолого-педагогической профилактики (когнитивный, аффективный и поведенческий). В ходе диагностического исследования были определены отношение и предрасположенность подростков к употреблению наркотических средств. На основе полученных данных была составлена программа профилактических мероприятий, апробация которой позволила выявить наиболее эффективные технологии повышения уровня осведомленности подростков о сущности наркозависимости и негативных последствиях употребления наркотических средств, формирования негативного отношения к употреблению наркотиков, а также технологии развития навыков резистентного поведения в ситуациях возможного вовлечения подростков в наркотизацию.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, употребление наркотических средств, психоактивные вещества, профилактика, психолого-педагогические технологии

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF DRUG ABUSE PREVENTION AMONG ADOLESCENTS

© 2018

Shvatskiy Alexey Yurievich, candidate of psychological sciences, associate professor,
head of the chair «Psychology and pedagogy»
Orenburg State University, Branch in Orsk
(462403, Russia, Orsk, Mira prospect, 15a, e-mail: alexuysh@mail.ru)

Abstract. It is impossible to solve the problem of drug abuse in modern society without organizing preventive activities in educational institutions. It is determined by the fact that lately drug abuse as a form of behavioural deviations increased dramatically in adolescent and youthful groups. Due to psychological and hormonal processes and personality concept restructuring adolescents constitute an especially vulnerable group. The analysis of recent researches implies that out of three stages of narcotization in adolescence only the first one develops when abuse of drugs is sporadic, prompted by curiosity and does not transform into addiction. The author's findings in the field of psychological and educational technologies of drug abuse prevention are presented in this article. The principles of preventive activities are outlined and the basic components of psychological and educational prevention (cognitive, affective and behavioural) are determined. Adolescents' attitude and predisposition to drug abuse were assessed during the diagnostic studies. Based on the data obtained the programme of preventive actions has been scheduled and its verification has allowed us to determine the most efficient technologies to raise adolescent's awareness of nature of drug addiction and negative consequences of drug abuse, to form their negative attitude to drug abuse and to develop skills of resistant behavior in the situations of their possible involvement in narcotization.

Keywords: adolescence, deviant behavior, drug abuse, psychoactive substances, prevention, psychological and educational technologies

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность проблемы профилактики наркомании определяется общей ситуацией в стране, которая характеризуется катастрофическим ростом числа наркозависимых, прежде всего среди детей и подростков.

По данным Всемирной организации здравоохранения, Россия занимает второе место в Европе по количеству наркозависимых на сто тысяч жителей, а по абсолютному числу подростков, употребляющих психоактивные вещества (ПАВ), - первое место. К тому же за последние годы отмечается значительный сдвиг наркоманности в молодежной среде в сторону более раннего возраста.

Современный подход к решению проблемы злоупотребления ПАВ предполагает приоритет профилактической работы, ведение которой должно начинаться до наступления «критического возраста» первой пробы, при этом особое внимание нужно уделять профилактике употребления наркотических средств в условиях образовательных учреждений.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранних частей общей проблемы. В современной науке бесспорным является положение о том, что

наркомания является разновидностью девиантного поведения [1-4].

В последнее время интерес к проблеме девиантности проявляют специалисты из разных научных областей: социологии, педагогики, психологии, медицины, юриспруденции и др. Ей посвящены работы многих отечественных и зарубежных авторов (С. А. Бадмаев, Е. В. Змановская, Л. Б. Шнейдер, А. Е. Личко, В. Т. Кондрашенко, И. А. Фурманов, Ю. А. Клейберг, А. Бандура, С. Даулинг, Р. Уолтерс и др.).

Традиционно, девиантность или девиантное поведение определяется как: «1) поступок, действие человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (соц. группе) нормам и ожиданиям; 2) социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» [5, с.94].

Понятие девиантного поведения предполагает его сравнение с определенной нормой. В современной науке выделяется два базовых подхода к оценке поведения: нормоцентрический и нозоцентрический. Первый ориентирован на анализ деятельности человека в соответствии с определенной нормой (социальной, этнокульту-

ральной, профессиональной, возрастной и др.). Второй подход - нозоцентрический (психиатрический) – подразумевает оценку поведения и деятельности человека с позиции патологии и выявления признаков нарушений и заболеваний [6]. В психологии и педагогике наибольшее распространение получил статистически-адаптационный подход, в соответствии с которым норма есть «что-то среднее, устоявшееся, не выделяющееся из массы или нечто наиболее приспособленное к окружающей среде» [7, с. 115].

Употребление ПАВ, прежде всего наркотиков, алкоголя, табачных изделий и др., как форма поведенческих девиаций фиксируется не только у взрослых людей, но и в детской и молодежной среде. При этом, как отмечает большинство авторов, особую группу риска составляют подростки. Именно в подростковом возрасте происходят кардинальные изменения на физиологическом, психологическом и социальном уровнях, и внутренние трудности этого переходного периода, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой Я-концепции, часто приводят к развитию отклонений в поведении.

Наркотики, также как и другие ПАВ, выполняют в жизни подростка вполне определенные социальные и психологические функции. Они служат для ослабления физической боли, снижения уровня тревоги и волнения либо используются как средство «ухода» от житейских невзгод и конфликтов.

В употреблении наркотиков подростки видят бегство не только от жестких условий существования, но и от всеобщей стандартизации, регламентации, запрограммированности жизни в современном обществе.

Исследования Т. А. Ратановой [8] позволили дифференцировать отношение к наркотикам в разных возрастных группах подростков: в 10-12 лет повышенный интерес к данной проблеме сочетается с обрывочными и часто недостоверными знаниями как о самих наркотиках и их потребителях, так и о последствиях их употребления; в 12-14 лет знания о наркотических средствах более обширны, но их опасность недооценивается, и хотя пробовали наркотики единицы, возможность употребления их «легких» видов вызывает у многих подростков повышенный интерес; в возрасте 14-16 лет в подростковой среде наблюдается вполне четкое выделение трех типов отношения к наркотикам: положительное (характерно для подростков, уже имеющих опыт употребления или готовых попробовать), отрицательное (подростки выступают против употребления наркотиков и считают их проявлением личностной неполноценности и слабости характера), неопределенное (подростки, у которых не было опыта употребления, но которые в силу несформированного отношения к наркотикам могут начать употребление под влиянием сверстников); в 16-18 лет сохраняются выделенные в предыдущем возрастном диапазоне типы отношений к наркотикам, однако количество неопределившихся подростков резко сокращается, в том числе и вследствие повышения объективности знаний о наркотических средствах.

В медико-психологической литературе формирование наркотической зависимости рассматривается как поэтапный процесс: на первом этапе - этапе первых проб - употребление ПАВ является случайным, обусловлено в первую очередь любопытством и еще не считается аддикцией; второй этап - первичный поисковый полинаркотизм – характеризуется тем, что употребление наркотиков перестает быть единичным случаем и становится образом жизни подростка, хотя влечение к наркотикам как таковое отсутствует, ярко выражена «групповая» зависимость (наркотик употребляется в определенной ситуации или привычном окружении); третий этап фонового наркотизма характеризуется формированием ритма употребления, значительно возрастает толерантность к ПАВ за счет угасания защитных механизмов, что приводит к психологической зависимости [9,10].

Из перечисленных стадий наркотизации в подростковом возрасте достаточно часто формируется первая стадия, реже встречается вторая и практически не фиксируется третья стадия [11]. Именно поэтому наиболее эффективным средством борьбы с распространением наркозависимости в подростковой среде считается профилактическая работа, а образовательные учреждения обладают уникальными возможностями для проведения такой работы, в частности, они сохраняют огромное влияние на формирование и развитие личности учащихся, имеют доступ к их семье и механизмы воздействия на семейную ситуацию, располагают квалифицированными специалистами (психологами, социальными педагогами), способными обеспечить эффективную реализацию мероприятий по профилактике употребления наркотических средств.

В соответствии со спецификой наркозависимости как формы девиантного поведения в подростковом возрасте в научной литературе выделяют следующие принципы профилактической работы: комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности); адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик); массовость (приоритет групповых форм работы); позитивность информации; минимизация негативных последствий; личная заинтересованность и ответственность участников; максимальная активность личности; устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения) [12].

Профилактика употребления наркотиков среди подростков предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации. М. С. Матусевич и В. А. Ткачук выделяют следующие компоненты профилактической работы: экономический, административно-правовой, медико-социальный, санитарно-гигиенический, психолого-педагогический [13].

Сущность психолого-педагогического компонента состоит в формировании у подростков резистентности к употреблению наркотических средств, что невозможно без осознания ценности здорового образа жизни и самосоциализирующей деятельности, активизации потребности в самосовершенствовании и личностной самореализации.

Достижение поставленной цели осуществляется путем организации комплексной профилактической деятельности в трех направлениях: когнитивного, аффективного и поведенческого.

Когнитивное направление предполагает повышение уровня осведомленности подростков о сущности и механизмах наркотической зависимости, а также о негативных последствиях употребления наркотических средств.

Работа в этом направлении должна строиться с учетом того, что: современные подростки характеризуются высокой степенью информированности о видах наркотических средств, об их доступности в обществе; в подростковых группах распространено представление о «безвредности» отдельных видов наркотиков; в сознании многих подростков употребление наркотиков ассоциируется с такими сферами социальной жизни, как развлечения, креативная деятельность, духовное совершенствование, либо является неотъемлемым атрибутом жизненного успеха.

С. Б. Белогуров отмечает, что просвещение подростков по вопросам наркозависимости должно максимально исключать возможность обратного эффекта - «повышенного интереса», когда сообщаемая информация вызывает «поисковую» активность ребенка и желание на собственном опыте проверить достоверность приводимых фактов» [14, с.45].

Аффективное направление профилактики ориентировано на формирование негативного отношения к употреблению наркотических средств, эмоционального неприятия «наркотических» форм поведения в качестве

положительной ролевой модели.

Поведенческое направление работы предполагает проведение коррекционно-развивающих занятий, нацеленных на выработку навыков самосохранения, умений отстаивать собственную точку зрения, формирование жизненной позиции, которая позволит выстраивать позитивные отношения с окружающими без использования ПАВ.

Данное направление профилактической деятельности в первую очередь ориентировано на подростков, имеющих проблемы психологического и социального характера, потому что при его реализации не только формируется резистентность к наркотикам на поведенческом уровне, но и корректируются недостатки их психосоциального развития.

Анализ зарубежного опыта [15] и отечественных исследований по проблеме профилактики употребления наркотических средств в подростковой среде [16-21] позволил нам выделить группы наиболее эффективных психолого-педагогических технологий профилактической деятельности. К ним относятся:

1) Организация социальной среды, которая предполагает работу с семьей, формальной группой подростков, молодежными субкультурами с целью формирования негативного общественного мнения к употреблению наркотиков.

2) Информирование – проведение лекций, бесед, в том числе с привлечением врачей-наркологов, практикующих психологов и сотрудников правоохранительных органов, распространение специализированной литературы и видео-материалов о негативных последствиях подростковой наркомании.

3) Активное обучение, включающее в себя проведение тренингов по формированию социально-важных навыков (например, тренинги резистентности, ассертивности, жизненных навыков).

4) Организация здорового образа жизни, нацеленная на пропаганду здорового питания, регулярных физических нагрузок, соблюдение режима труда и отдыха, общение с природой, исключение излишеств.

5) Активизация личностных ресурсов - проведение занятий, ориентированных на творческое самовыражение и личностное развитие подростков.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью нашего исследования стало выявление отношения и предрасположенности подростков к употреблению наркотических средств, а также проверка эффективности проведенного нами комплекса психолого-педагогических мероприятий по профилактике употребления наркотиков в подростковой среде.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Организация экспериментального исследования и выбор методов определялись целью и теоретическими положениями, изложенными выше. Программа исследования включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На первом - констатирующем - этапе были проведены диагностические методики, направленные на определение отношения и предрасположенности подростков к употреблению наркотических средств: изучение представлений о здоровом образе жизни (методика Е. В. Змановской), определение предрасположенности подростка к употреблению наркотических и психоактивных веществ (тест Г.Г. Кулинич), изучение мнения подростков по проблеме зависимостей (анкета Т. А. Фалькович), оценка психических состояний подростков (методика Г. Айзенка).

Целью формирующего этапа исследования была разработка и апробация программы по профилактике употребления наркотических средств в подростковой среде. На контрольном этапе проводилась повторная диагностика с целью определения эффективности проведенных профилактических мероприятий. В исследовании при-

нимали участие обучающиеся 8 классов средней общеобразовательной школы г. Орска в общем количестве 81 человек.

Результаты диагностического этапа исследования показали, что все испытуемые владеют информацией по вопросам наркотической зависимости, однако источниками этих знаний в подавляющем большинстве случаев являются друзья, знакомые и СМИ.

В ходе анонимного анкетирования 11,1% подростков признались, что уже пробовали легкие наркотики, при этом 85,2% испытуемых уверены, что однократные пробы не вызывают зависимости, и они всегда смогут отказаться от употребления, если захотят этого или им надоест. Только 18,5% подростков считают, что с распространением наркотиков нужно бороться, остальные признают, что это бесполезно. 39,5% подростков осознают значимость физического и психического здоровья в их жизни, но только 44,4% предпринимают активные действия для повышения уровня своего здоровья (занимаются спортом, правильно питаются и т.п.). В среднем из 12 аспектов здорового образа жизни в выборке испытуемых отказ от употребления наркотических средств занимает 9 ранговое место.

Исследование выявило предрасположенность к употреблению наркотических средств и ПАВ у 28,4% подростков, однако в группу риска также можно отнести обучающихся с высоким уровнем фрустрации (58%), тревожности (23,5%) и сильно выраженной ригидностью, неизменностью поведения, убеждений, взглядов, даже если они не соответствуют реальной обстановке (37%). В целом, регистрируется неприятие проблемы наркозависимости как таковой и отсутствия мотива сотрудничества со взрослыми для ее решения.

В целях профилактики употребления наркотических средств в подростковой среде нами была разработана программа «Я выбираю здоровье!», которая была направлена на решение как общих, напрямую не связанных с наркозависимостью, так и специфических задач, которые непосредственно затрагивали вопросы употребления наркотиков.

Для решения поставленных задач в программе использовались такие методы и техники психологического воздействия, как: визуализация; психогимнастика; телесно-ориентированные техники (психомышечная релаксация, танцы); игровые методы (сюжетно-ролевые игры и игры-драматизации); моделирование и анализ проблемных ситуаций; беседа, тренинг умений. Работа проводилась в трех направлениях: когнитивном, аффективном и поведенческом, с привлечением педагогов, психологов, врачей-наркологов и сотрудников правоохранительных органов.

В рамках первого направления с целью информирования подростков о причинах, формах и последствиях злоупотребления наркотическими средствами были реализованы следующие мероприятия: беседа с социальным педагогом «Спасибо, нет...» по профилактике наркомании, индивидуальные и групповые консультации психолога, посещение наркодиспансера, встреча с инспектором по делам несовершеннолетних.

Формирование негативного отношения подростков к употреблению наркотических средств осуществлялось путем проведения акции «Скажи нет наркотикам!» и конкурса творческих работ и агитбригад «Здоровье нации в XXI веке», которые были нацелены на пропаганду здорового образа жизни и изменение отношения обучающихся к ПАВ.

Данные мероприятия проводились в рамках региональной акции по борьбе с никотином, наркотиками и СПИДом.

Третье - поведенческое - направление профилактической работы включало в себя проведение тренинговых занятий с подростками на тему «Я выбираю жизнь!». Целью тренинга было формирование и укрепление антинаркотических установок подростков (осознание де-

структивного воздействия наркотиков и других видов ПАВ на состояние здоровья, стабильность личности и социальное благополучие), развитие навыков безопасного поведения в ситуациях, связанных с риском вовлечения ребенка в наркотизацию (пробы ПАВ), а также развитие коммуникативных умений обучающихся.

Программа предполагала проведение психологом 12 тематических занятий периодичностью два раза в месяц.

Помимо вышеперечисленных мероприятий, рассчитанных на детей-подростков, профилактическая работа предполагала и взаимодействие с родителями и педагогами.

Для родителей детей подросткового возраста, входящих в группу риска, были организованы лекции, индивидуальные консультации, обучающие практикумы, группы поддержки.

Для педагогов в рамках опытно-экспериментальной работы были предложены информационные буклеты, консультативные и обучающие занятия, а также проведен «круглый стол» по проблеме наркозависимости, в котором участвовали администрация школы, педагоги, актив школьной детской организации, психологи и врачи детского медико-психологического центра, инспектор по делам несовершеннолетних, представители православной церкви.

Повторная диагностика, проведенная на контрольном этапе исследования, показала изменения в уровне осведомленности и отношении подростков к употреблению наркотических средств.

Так, на 36% уменьшилось число испытуемых, которые бы положительно или нейтрально оценивали воздействие наркотиков на физическое и психическое здоровье. В качестве источников объективной информации о последствиях употребления наркотических средств помимо друзей и знакомых более половины подростков указали родителей и учителей, при этом степень доверия к ним значительно повысилась.

С 18,5% до 65,4% возросло количество учащихся, которые признают необходимость противодействовать распространению наркотиков в обществе и особенно среди детей.

Анкетирование показывает, что подростки знают, как правильно вести себя в ситуациях принуждения к пробе, хотя отдельные учащиеся указывали, что отказ от употребления наркотиков может привести к потере авторитета в группе сверстников и даже потере друзей.

Также был зафиксирован рост числа испытуемых, не только осознающих значимость здорового образа жизни, но и тех, кто предпринимает активные действия для его поддержания. Среди аспектов здорового образа жизни отказ от употребления наркотических средств переместился с 9 на 4 ранговое место.

По мнению самих подростков, наиболее эффективными среди антинаркотических мероприятий были признаны встречи с врачами-наркологами и тренинговые занятия с психологом. Большинство испытуемых положительно оценивали спокойный и убедительный тон подачи информации, отсутствие прямого запугивания и нравоучений со стороны взрослых, использование активных методов обучения, видимый эффект от занятий.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что профилактика употребления наркотических средств в подростковой среде должна реализовываться как комплексная система психолого-педагогических мероприятий в трех направлениях (когнитивном, аффективном и поведенческом) и с использованием технологий, направленных на повышение уровня осведомленности подростков о сущности наркозависимости и негативных последствиях употребления наркотических средств, на формирование негативного отношения к употреблению наркотиков, а также на развитие навыков резистентного поведения в ситуациях возможного вовлечения подростков в нарко-

тизацию.

В дальнейшем планируется продолжить профилактическую работу с учетом результатов данного исследования и расширить выборку испытуемых, включив в нее детей раннего подросткового возраста и учащихся старших классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Клейберг Ю. А. Основы психологии девиантного поведения : монография. - Москва : Алф-пресс, 2014. - 231с.
2. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. - Москва : Питер, 2011. - 351 с.
3. Прокурова С. В. Девиантное поведение подростков : учебно-методическое пособие. - Волгоград : Перемена, 2015. - 103с.
4. Пронин А. А. Социально-правовая защита детства в России : монография. - Москва : Директ-Медиа; Берлин : DirectMedia, 2014. - 312с.
5. Психологический словарь-справочник / Под ред. М.И. Дьяченко. - М.: Харвест, 2009. - 455с.
6. Родермель Т. А. Девиантное поведение подростков: философский и клинико-психологический аспекты: учебное пособие. - Новосибирск : Изд-во ЦНПС, 2015. - 98 с.
7. Шнейдер Л. Б. Психология подростковой девиантности и аддиктивности: учебно-методическое пособие. - Москва : МПСУ, 2015. - 294 с.
8. Ратанова Т. А. Психофизиологические основы индивидуальности. - Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2008. - 156 с.
9. Гут Ю. Н. Личностные и нейропсихологические предпосылки девиантного поведения подростков : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01. - Белгород, 2014. - 164 с.
10. Личко А. Е., Бартецкий В. С. Подростковая наркомания. - М., 2004. - 224 с.
11. Нахимова Я. Н., Ромашкина Г. Ф. Социальные установки молодежи на употребление наркотиков и профилактика наркомании // Образование и наука. 2017. Том 19, № 6. С. 138-143.
12. Бузина Т. С. Психологическая профилактика наркотической зависимости: монография. - Москва : Когито-Центр, 2015. - 311с.
13. Матусевич М. С., Ткачук В. А. Организация профилактики наркозависимости в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 795-796.
14. Профилактика подростковой наркомании. Навыки противостояния и сопротивления распространению наркомании : Наглядно-методическое пособие / сост. С. Б. Белогуров, В. Ю. Климович. - Москва : Центр «Планетариум», 2006. - 96 с.
15. Никитина Л. А. Анализ зарубежного опыта профилактики употребления психоактивных веществ в подростковой среде // Вестник Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011. №3. С. 247-251.
16. Программа курса по профилактике употребления наркотических средств и психотропных веществ «Я принимаю вызов!». 5-9 классы / авт.-сост. Н. И. Цыганкова, О. В. Эрлих. - Москва : Русское слово, 2015. - 117с.
17. Соловьёва О. П. Интернет-урок как средство профилактики употребления наркотиков // Эксперимент и инновации в школе. 2015. № 4. С. 35-36.
18. Хаярова Л. Р. Психологические технологии профилактики наркозависимого поведения в среде студенческой молодежи // Вестник Казанского технологического университета. 2011. №5. С. 42-45.
19. Никифорова Т. Ю. Социально-педагогические технологии в сфере профилактики употребления психоактивных веществ среди подрастающего поколения // Вестник ТГУ. 2011. Том 16. Вып.1. С. 379-381.
20. Вострокнутов Н. В. Антинаркотическая профи-

лактическая работа с несовершеннолетними групп социального риска: руководство для специалистов соц-практик. - М. : Московский городской фонд поддержки школьного книгоиздания, 2004. - 128 с.

21. Гусева Н. А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей. Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.

Статья поступила в редакцию 17.01.2018

Статья принята к публикации 28.03.2018

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_направление_город (например: Иваненко_психология_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 рубля за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 4449 рублей за статью;

- Карельский научный журнал - 2222 рубля 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/