

16+

ISSN 2309-1754

Азимут научных исследований:



2015
№ 4(13)

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

16+

№ 4 (13)

2015

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

Главный редактор

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

Заместители главного редактора:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент

Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызьлыгуль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент

Акопов Гарник Владимирович, доктор психологических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

Гладышев Владимир Владимирович, доктор педагогических наук, профессор

Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гринева Мария Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

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

Желнина Евгения Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент

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

Иванов Дмитрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент

Кондратенко Екатерина Викторовна, кандидат социологических наук

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Любавина Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Манова Маргарита Викторовна, кандидат социологических наук, доцент

Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

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

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

Ростова Анна Владимировна, кандидат социологических наук, доцент

Савинова Наталия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор

Ситченко Анатолий Люцианович, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Андрей Витальевич, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор

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

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Полторецкий Денис Александрович

Входит в ПЕРЕЧЕНЬ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

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

Компьютерная верстка:
В.А. Голощапов

Технический редактор:
Е.Ю. Коновалова

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

445009, Россия,

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

Тел.: (8482) 69-46-47

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

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 25.11.2015.

Выход в свет 01.12.2015.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 18,25.

Тираж 50 экз. Заказ 5-11-12.

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

Цена свободная

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Заместители главного редактора:

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

Редакционная коллегия:

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

СОДЕРЖАНИЕ*педагогические науки*

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ – УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ, СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА «СТУДЕНТ ВУЗА» Албитова Екатерина Петровна, Рогалева Галина Ивановна.....	7
МОДЕЛИРОВАНИЕ И КОНСТРУИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОРТФОЛИО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВУЗА ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ РАБОТЫ Аниськин Владимир Николаевич, Кислова Наталья Николаевна, Королев Аркадий Иванович, Шалифова Ольга Николаевна.....	11
ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ КОНТРОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ: КРАТКИЙ ЭКСКУРС РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ Артамонова Екатерина Валерьевна.....	15
ПОДГОТОВКА И ВОСПИТАНИЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Архипова Галина Степановна.....	18
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ Бекоева Марина Ивановна.....	22
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ Воробьева Ирина Николаевна.....	25
МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО МАШИНОСТРОИТЕЛЯ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ Гладких Валентина Григорьевна, Денисова Ольга Викторовна.....	29
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ Гусевская Наталья Юрьевна.....	34
ПУТИ РАЗВИТИЯ ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В ПЕРИОД НЕЗАВИСИМОСТИ Джихад Денгиз Мехмет.....	38
СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ВОСПРИЯТИЯ КАРТИН Дзусова Бэлла Таймуразовна, Теблоева Зарина Ботазовна.....	40
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ Ермакова Татьяна Феликсовна.....	44
СУЩНОСТЬ, ФАКТОРЫ, МЕХАНИЗМЫ, КРИТЕРИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Албитова Екатерина Петровна, Каплина Светлана Евгеньевна.....	46
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛКРАНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ Комарова Эмилия Павловна, Башар Абдул Хусейн.....	50
ОПЫТ СОСТАВЛЕНИЯ ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ МАТЕМАТИКИ» Куликова Елена Владимировна.....	53
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ. СИСТЕМА ИННОВАЦИОННОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ Курносова Светлана Анатольевна.....	58
СТРУКТУРА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ Куршев Алексей Владимирович.....	63
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ МОРАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ Малиева Залина Колумбовна.....	67
ПРОБЛЕМЫ ДЕФИНИЦИИ НЕОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА VOGUE ЗА 2015 ГОД Мурашко Виктория Витальевна.....	71
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ В СВЕТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА Назаров Муслим Хатам оглы.....	74
УПРАВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ Недвецкая Марина Николаевна, Пыканов Игорь Владимирович, Вострикова Мария Владимировна.....	77
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ 270800 СТРОИТЕЛЬСТВО Одарич Ирина Николаевна.....	81
РЕШЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК СПОСОБ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ Рзаев Муса Тапдыг оглу.....	86
К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА Рогалева Галина Ивановна.....	90
ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ Скоморохова Наталья Александровна.....	94

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ Третьякова Елена Михайловна.....	98
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРОВ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА Тахмазова Фатъма Мамед кызы.....	103
<i>психологические науки</i>	
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И РУКОВОДЯЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ Аббасова Аферин Али кызы.....	107
МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КУРСОВЫХ И ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПО ГУМАНИТАРНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ Ванюхина Надежда Владимировна.....	110
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО УРЕГУЛИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ Гаджиева Айна Ширзад кызы.....	112
ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УСВОЕНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ Джабраилова Рахилия Гачай кызы.....	116
РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСТВА Ковалева Наталья Борисовна.....	120
СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ ДЕСЯТИКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ К СТАРШЕЙ ШКОЛЕ Костина Любовь Михайловна.....	124
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ Ординарцева Галина Павловна.....	127
НАРУШЕНИЯ В РОДИТЕЛЬСКИХ СТИЛЯХ ВОСПИТАНИЯ, ПОВЫШАЮЩИЕ РИСК ФОРМИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ПОДРОСТКОВ Циринг Диана Александровна, Пономарева Ирина Владимировна, Евстафеева Евгения Александровна, Эвнина Ксения Юрьевна.....	129
ОДИНОЧЕСТВО В ПРОСТРАНСТВЕ ГЛАМУРА Яковлева Елена Людвиговна.....	132
Наши авторы.....	137
Условия размещения материалов.....	143

CONTENT
pedagogical sciences

SOCIAL ADAPTATION CONDITION OF FORMING OF STUDENTS SUBJECTIVE POSITION, SOCIAL STATUS «STUDENT HIGH SCHOOL» Albitova Ekaterina Petrovna, Rogaleva Galina Ivanobna.....	7
MODELLING OF FACULTY MEMBER COMPREHENSIVE PORTFOLIO FOR EFFICIENCY ASSESSMENT Aniskin Vladimir Nikolayevich, Kislova Natali Nikolaevna, Korolev Arkadi Ivanovich, Shalifova Olga Nikolaevna.....	11
EXAM IN EDUCATION: BRIEF OVERVIEW ABOUT FORMATION AND DEVELOPMENT OF THIS PROCESS Artamonova Ekaterina Valerjevna.....	15
TRAINING AND EDUCATION OF A HIGHLY QUALIFIED PROFESSIONAL AT HIGHER SCHOOL Arkipova Galina Stepanovna.....	18
IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS Bekoeva Marina Ivanovna.....	22
BASIC DIRECTIONS OF FORMATION OF MOTIVATIONAL-VALUABLE RELATION OF SCHOOLBOYS TO A HEALTHY LIFESTYLE Vorobieva Irina Nikolaevna.....	25
MODEL PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT FUTURE OF MECHANICAL ENGINEERING IN PROJECT-BASED LEARNING Gladkikh Valentina Grigorievna, Denisova Olga Viktorovna.....	29
CONCEPTUAL IDEAS OF PROFESSIONAL TRAINING OF EXPERTS' IN INTERNATIONAL RELATIONS IN GREAT BRITAIN Gusevskaya Natalya Yurievna.....	34
WAYS OF DEVELOPMENT OF MILITARY-PHYSICAL TRAINING IN AZERBAIJAN DURING THE PERIOD OF INDEPENDENCE Jihad Dengiz Mehmet.....	38
SYSTEM OF EXERCISES FOR SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLBOYS ON THE BASIS OF PERCEPTION PICTURES Dzusova Bella Taymurazovna, Tebloeva Zarina Botazovich.....	40
CULTURAL COMPENTENCES OF BACHELORS: COMPARATIVE ANALYSIS Yermakova Tatiana Feliksovna.....	44
ESSENCE, FACTORS, MECHANISMS, CRITERIA OF THE PROCESS OF SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY Albitova Ekaterina Petrovna, Kaplina Svetlana Evgenievna.....	46
MODEL FOR BILDING A CULTURE OF TOLERANCE FOR FOREIGN CTUDENTS IN HIGH SCOOL Komarova Emilia Pavlovna, Bashar Hussein Abdul.....	50
FUND ASSESSMENT TOOLS OF THE DISCIPLINE”HISTORY OF MATHEMATICS” Kulikova Elena Vladimirovna.....	53
SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. SYSTEM OF INNOVATION SCHOOL WORK Kurnosova Svetlana Anatolyevna.....	58
STRUCTURE OF CIVIC CONSCIOUSNESS OF THE PERSONALITY Kurshev Alexey Vladimirovich.....	63
PROJECTION EDUCATIVE-DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL AS CONDITION PROCESS THE PREVENTION AND CORRECTION OF MORAL ALIENATION OF STUDENTS Malieva Zalina Kolumbovna.....	67
THE PROBLEM OF NON-COMMON VOCABULARY DEFINITION IN RUSSIAN-LANGUAGE VERSION OF THE MAGAZINE «VOGUE» IN 2015 Murashko Victoria Vitalievna.....	71
A SOCIOCULTURAL APPROACH TO EDUCATION IN LIGHT OF BOLOGNA PROCESS Nazarov Muslim Hatam oglu.....	74
RELATIONSHIP MANAGEMENT SCHOOLS AND FAMILIES IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR Nedvetskaya Marina Nikolaevna, Pykanov Igor Vladimirovich, Vostrikova Mariya Vladimirovna.....	77
PERFORMANCE TECHNOLOGIES TRAINING FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE UNDERGRADUATE TOWARD CONSTRUCTION 270800 Odarych Irina Nikolaevna.....	81
SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS AS WAY OF ORGANIZING KNOWLEDGE AT PUPILS Rzayev Musa Tapdyg oglu.....	86
TO THE ISSUE OF EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY Rogaleva Galina Ivanobna.....	90
GENDER APPROACH IN PEDAGOGICAL PRACTICE Skomorohova Natalia Aleksandrovna.....	94
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION DURING STUDENT TEACHING Tretyakova Elena Mixailovna.....	98

DIDACTIC REQUIREMENTS TO THE CHILDREN'S CREATIVITY CENTRES Takhmazova Fatma Mamed gizi.....	103
<i>psychological science</i>	
EXPERIMENTAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PERSONAL QUALITIES AND THE LEADING ABILITIES AT POLITICIANS Abbasova Aferin Ali gizi.....	107
METHOD OF ASSESSMENT OF A TERM PAPER AND A THESIS IN HUMANITARIAN EDUCATION Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna.....	110
PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE EMOTIONAL STATE STUDENTS Hajiyeva Ayna Shirzad gizi.....	112
ABOUT RELEVANCE OF RESEARCH OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ASSIMILATION OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE BY FOREIGN STUDENTS Dzhabrailova Rahilya Gachay kyzy.....	116
THE ROLE OF REFLECTION IN THE DEVELOPMENT OF A CULTURE OF COLLECTIVE CREATIVITY Kovaleva Natalia Borisovna.....	120
STRUCTURAL COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF INDIVIDUALS WITH DIFFERENT LEVELS NINTH ADAPTATION TO HIGH SCHOOL Kostina Liubov Mikchailovna.....	124
FEATURES OF MOTIVATION OF THE PERSONNEL IN THE CONDITIONS OF THE ECONOMIC CRISIS ON THE EXAMPLE OF MILITARY SERVICE Ordinarceva Galina Pavlovna.....	127
VIOLATIONS OF PARENTAL PARENTING STYLE INCREASES THE RISK OF FORMATION OF VARIOUS TYPES PERSONAL HELPLESSNESS IN ADOLESCENTS Tsiring Diana Alexandrovna, Ponomareva Irina Vladimirovna, Evstafeeva Evgenia Alexandrovna, Evnina Ksenia Yuryevna.....	129
SOLITUDE IN THE SPACE OF GLAMOUR Iakovleva Elena Ludvigovna.....	132
Our authors.....	137
Conditions of accommodation of scientific materials.....	143

УДК 378.4

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ – УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ, СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА «СТУДЕНТ ВУЗА»**

© 2015

Е.П. Албитова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической теории и мировой экономики, факультета экономики и управления*Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)***Г.И. Роголева**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики*Бурятский государственный университет, Улан-Удэ (Россия)*

Аннотация. Обращение к проблеме социальной адаптации студентов вуза, как неотъемлемой части социализации личности вполне закономерно, поскольку вызовы современного развития общества диктуют необходимость осмысления существующей практики воспитательной деятельности в высших учебных заведениях с точки зрения ее эффективности и результативности в процессе развития личности. В настоящее время современное общество в большей мере нуждается в самостоятельной, творческой, способной и готовой личности ко всем жизненным обстоятельствам. Авторы рассматривают процесс социальной адаптации личности как условие формирования субъектной позиции, социального статуса, благодаря которым субъектвыстраивает собственное развитие, принимает решения, делает самостоятельный жизненный выбор, воспитывает такие жизненно значимые качества, как конкурентоспособность, наличие сформированной устойчивой позиции, личностное мнение, умение своевременно ориентироваться в реалиях жизни. Таким образом, личность в процессе социальной адаптации не «приспосабливается» к существующим условиям, а реализует имеющийся профессиональный и личностный потенциал. В статье рассматриваются понятия: социальная адаптация студентов, субъектная позиция, социальный статус «студент вуза» как значимые понятия для развития современного отечественного образования, процесса модернизации высшей профессиональной школы. Представлен обобщенный опыт экспериментальной работы, проводимой авторами в Забайкальском государственном университете, подчеркивающий специфику социальной адаптации студентов вуза как условия, влияющего на формирование субъектной позиции, социального статуса «студент вуза».

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, студенты вуза, социальная адаптация студентов, субъектная позиция, социальный статус «студент вуза», целеполагание, идентичность, мобильность, активность.

Обращение к проблеме социальной адаптации студентов вуза, как неотъемлемой части социализации личности вполне закономерно, поскольку вызовы современного развития общества диктуют необходимость осмысления существующей практики воспитательной деятельности в высших учебных заведениях с точки зрения ее эффективности и результативности в процессе развития личности. В настоящее время современное общество в большей мере нуждается в самостоятельной, творческой, способной личности, готовой быть субъектом собственного развития, принимать правильные решения и делать самостоятельный жизненный выбор. Личность, обладающая такими качествами, как конкурентоспособность, умением ориентироваться в жизненной реальности с устойчивой позицией и личностным мнением [1].

Статус студента вводит молодого человека в новую систему отношений, требующую систематического напряжения, связанного с самоопределением, самодисциплиной и самоорганизацией, что не всегда самостоятельно удается сделать личности. В связи с этим процесс социальной адаптации протекает для личности болезненно, выражаясь в самых различных формах кризиса, от смены специальности, вуза, города до депрессии, апатии и пр. Соответственно «создание условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи» выступает одной из целей государственной молодежной политики РФ. Реализация этой цели предусматривает выполнение таких задач, как обеспечение эффективной системы социальной адаптации студентов, способствующей формированию у личности таких качеств и характеристик, как субъектная позиция, социальный статус, творческая направленность и конкурентоспособность [2, ст. 2671].

Понятие «социальная адаптация студентов вуза» определяется как активное взаимодействие студента с вузовской средой и социальным окружением, выступающим необходимым условием его личностно-профессионального становления, влияющим на формирование субъектной позиции, социального статуса «студент вуза». Данное понятие объясняет воздействие факторов образовательной среды и ее субъектов на личность студента и наоборот. Студент, взаимодействуя с вузовской средой и социальным окружением, адаптируется к формам, методам, технологиям учебно-воспитательной,

социально-бытовой деятельности, уровню и качеству обучения. В этой связи вполне закономерно утверждать, что активная позиция в процессе социальной адаптации студента вуза характеризуется личностно-профессиональным становлением, когда осуществляется смена видов деятельности с репродуктивной на творческую, которая способствует яркому проявлению индивидуальности студента. При этом смена репродуктивного вида деятельности приходится на младшие курсы обучения, а творческого – на старшие. Из этого следует, что социальная адаптация студентов вуза – это динамичный, сложный, поэтапный, многонаправленный процесс, способный отражаться на личности студента, характеризующийся своими особенностями, спецификой, этапами и критериями. К отличительным чертам процесса социальной адаптации студентов мы отнесли их возрастные особенности, особенности образовательной среды вуза и профессионального самоопределения.

Специфика процесса социальной адаптации студентов вуза выражается в ее многонаправленном характере, активном взаимодействии студента с вузовской средой и социальным окружением, что является необходимым условием для личностно-профессионального становления студента, влияющим на формирование субъектной позиции, социального статуса «студент вуза».

Под субъектной позицией студента вуза мы понимаем интегративную характеристику личности, включающую ценностно-смысловую, мотивационную, деятельностный компоненты и значимые показатели целеполагание, идентичность, мобильность, активность.

Социальный статус «студент вуза» в нашем понимании проявляется в соблюдении студентами установленных высшим учебным заведением норм, традиций, требований и реализации в полной мере прав и обязанностей.

Определяя компоненты, показатели, критерии и уровни субъектной позиции, социального статуса «студент вуза», мы исходим из основных теоретических положений исследований Б. Г. Ананьева [3], В. В. Знакова [4], С. Е. Каплиной [5], Е. В. Шадровой [6], Л. Б. Шнейдер [7], Т. А. Шульгиной [8], Э. Эриксона [9] и др. [10-18].

У субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» нами были выделены ценностно-смысловой, мотивационный и деятельностный компоненты, кото-

рмы соответствующим следующим показателям. Так, ценностно-смысловому компоненту соответствует показатель – целеполагание, мотивационному – идентичность, деятельностному – мобильность и активность.

В качестве критериев сформированности субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» на наш взгляд выступают: наличие целей, интереса, ценностей, смысла и удовлетворенности в профессиональном направлении; удовлетворенность студенческим коллективом, отсутствие конфликтных ситуаций в социальном окружении вуза, характер взаимоотношений студентов с социальным окружением вуза; характеристика организации микросоциального взаимодействия с субъектами образовательной среды, участие и включенность студентов в различные виды деятельности, направленные на самореализацию личности.

Среди уровней сформированности субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» выделяем высокий, средний, низкий. Данные уровни характеризуют процесс социальной адаптации студентов вуза как «адаптировались полностью», «адаптировались частично», «неадаптировались». Результат успешной социальной адаптации студентов, выражается в сформированности субъектной позиции и социального статуса «студент вуза».

Педагогический эксперимент проводился нами на базе факультета экономики и управления, научно-образовательного центра «Высшая школа экономики, управления и предпринимательства», студенческого научного общества «Инсайт» Забайкальского государственного университета. В исследование были включены студенты с 1 по 5 курс (237 респондентов) экономического направления двух профилей: «Экономика» (далее – ЭК) и «Менеджмент» (далее – МН) и двух специальностей: «Финансы и кредит» (далее – ФК) и «Антикризисное управление» (далее – АУ), участники института кураторства студенческих групп, профессорско-преподавательский состав, специалисты студенческого научного общества «Инсайт» (48 человек). Возраст студентов составил от 18 до 25 лет. Среди них первый и второй курс включали по 50 человек, третий и четвертый по 45 человек, пятый 47 человек. В экспериментальную группу вошло 120 человек, а в контрольную группу – 117 человек.

Для исследования социальной адаптации студентов ЭК, МН, ФК, АУ в образовательной практике факультета экономики и управления ЗабГУ нами определялся исходный уровень сформированности субъектной позиции, социального статуса «студент вуза». Определение уровней потребовало применить такие диагностические процедуры, как анкетирование, наблюдение, описание, методика комплексного изучения индивидуальных особенностей личности, опрос, анализ результатов деятельности.

Диагностика исходного уровня сформированности субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» проводилась по каждому выделенному компоненту (ценностно-смысловой, мотивационный, деятельностный).

Ценностно-смысловой компонент субъектной позиции, социального статуса «студент ЭК, МН, ФК, АУ» показателем которого является целеполагание, определялся нами по авторской анкете «Трудности студентов в процессе усвоения принятых социальных норм, правил, требований, ценностей, традиций вуза и выбранного профессионального направления», и по «Тесту смысло-жизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева. Данные полученные по соответствующим методикам показали, что ценностно-смысловой компонент субъектной позиции, социального статуса «студент ЭК, МН, ФК, АУ» находится на среднем уровне – 41,2 % (98 человек).

Мотивационный компонент субъектной позиции, социального статуса «студент ЭК, МН, ФК, АУ», показателем которого является идентичность, проверялся нами

по авторской анкете «Трудности во взаимодействии с социальным окружением вузовской среды», и по социометрической технике диагностики межличностных отношений Дж. Морено. Отмечаем, что мотивационный компонент субъектной позиции, социального статуса «студент ЭК, МН, ФК, АУ» определяется преимущественно как средний – 36,2% (86 человек).

Деятельностный компонент субъектной позиции, социального статуса «студент ЭК, МН, ФК, АУ», показателями которого являлись активность и мобильность, изучался с помощью анкетирования «Трудности студентов при организации микросоциального взаимодействия студентов с субъектами вузовской среды» и методики изучения мотивов учебной деятельности в модификации А. А. Реана, В. А. Якунина. Полученные результаты свидетельствуют, что деятельностный компонент субъектной позиции, социального статуса «студент ЭК, МН, ФК, АУ» находится на среднем уровне – 49,12 % (116 человек).

Результаты творческого задания «Траектория дальнейшего развития» подтвердили средний уровень сформированности субъектной позиции, социального статуса. Данный уровень свидетельствует о том, что студенты ЭК, МН, ФК, АУ в процессе социальной адаптации к вузовской среде, социальному окружению «адаптировались частично».

Таким образом, полученные результаты проведенного исследования в констатирующем эксперименте установили, что формирование субъектной позиции, социального статуса «студент вуза», характеризующее студентов ЭК, МН, ФК, АУ в процессе социальной адаптации как «адаптировались частично» необходимо сопровождать реализацией разработанной нами модели социальной адаптации студентов вуза на основе педагогической поддержки в рамках формирующего эксперимента (представление и анализ модели не являются задачами данной статьи). Реализация предложенной модели социальной адаптации студентов вуза на основе педагогической поддержки потребовала разработки комплекса педагогических условий в учебно-воспитательном процессе вуза, выделяем их:

1. Реализация принципов гуманистической педагогики в процессе социальной адаптации студентов вуза потребовала использования в деятельности участников образовательного процесса таких принципов, как принцип самоактуализации, принцип индивидуальности, принцип субъектности, принцип выбора, принцип творчества и успеха, принцип доверия и поддержки.

2. Учет особенностей социальной адаптации в условиях вузовской образовательной и региональной среды придает процессу социальной адаптации студентов вуза на основе педагогической поддержки последовательность и обеспечивает возможность гармонизации складывающихся отношений у студента с социальным окружением вузовской среды.

3. Разработка научно-методического обеспечения социальной адаптации для субъектов образовательного процесса включает учебную программу «Социальная адаптация студентов вуза на основе педагогической поддержки», предназначенную для участников института кураторства студенческих групп, профессорско-преподавательского состава, специалистов студенческих научных обществ, и комплекс «Формы социальной адаптации студентов вуза на основе педагогической поддержки», отведенный для студентов вуза. Разработанные программа и комплекс характеризуются основными положениями, педагогическими закономерностями, принципами личностно ориентированного, индивидуального, системного, компетентностного, деятельностного и интегративного подходов.

4. Готовность субъектов образовательного процесса к организации социальной адаптации студентов вуза на основе педагогической поддержки определяется из содержания программы и комплекса. Содержание

программы построено на основе модульного подхода и направлено на подготовку субъектов образовательного процесса к организации социальной адаптации студентов вуза на основе педагогической поддержки. Содержание комплекса выстроено по трем направлениям социальной адаптации на основе педагогической поддержки: социально-педагогическому, нормативно-организационному, научно-методическому (исследовательскому). Каждое из них определяется наличием форм социальной адаптации на основе педагогической поддержки и траектории социальной адаптации студентов вуза.

5. Учет индивидуальных особенностей студентов вуза определяется с помощью построения траектории социальной адаптации, которая помогает определить: необходимость в дополнительной педагогической поддержке социальной адаптации студентов вуза, отношение студента к образовательному процессу, формирование его субъектной позиции, социального статуса, отсутствие или наличие трудностей, возникающих в процессе социальной адаптации.

Проведенная опытно-экспериментальная работа на обобщающем этапе эксперимента, организованном в период 2012-2013 гг. с целью проверки комплекса педагогических условий для реализации модели социальной адаптации студентов вуза на основе педагогической поддержки в учебно-воспитательном процессе вуза, подтвердила повышение эффективности процесса социальной адаптации студентов ЭК, МН, ФК, АУ.

Результаты процесса социальной адаптации студентов ЭК, МН, ФК, АУ в экспериментальной группе отражают повышение по сравнению с контрольной. После реализации модели социальной адаптации студентов вуза на основе педагогической поддержки полученные результаты повторной диагностики исследования процесса социальной адаптации студентов ЭК, МН, ФК, АУ экспериментальной и контрольной групп к вузовской среде, социальному окружению с помощью определения уровня сформированности субъектной позиции, социального статуса, констатируют, что: среди студентов ЭК, МН, ФК, АУ экспериментальной группы в процессе социальной адаптации к вузовской среде, социальному окружению «адаптировались полностью» 32,9 % (40 человек), «адаптировались частично» – 52,9 % (61 человек), «не адаптировались» – 14,2 % (17 человек); среди студентов ЭК, МН, ФК, АУ контрольной группы в процессе социальной адаптации к вузовской среде, социальному окружению «адаптировались полностью» 24,6% (29 человек), «адаптировались частично» – 38,9 % (45 человек), «не адаптировались» – 36,5 % (43 человека).

Итоги проведенной опытно-экспериментальной работы, исследующей процесс социальной адаптации студентов ЭК, МН, ФК, АУ к вузовской среде, социальному окружению экспериментальной группы, характеризуются следующим образом:

– эффективность процесса социальной адаптации студентов ЭК, МН, ФК, АУ экспериментальной группы к вузовской среде, социальному окружению, характеризующаяся как «адаптировались полностью», в среднем увеличилась на 4,2 %, по отношению к контрольной группе – на 0,2%;

– эффективность процесса социальной адаптации студентов ЭК, МН, ФК, АУ экспериментальной группы к вузовской среде, социальному окружению, характеризующаяся как «адаптировались частично», в среднем увеличилась на 3,3 %, по отношению к контрольной группе – на 0,7%;

– эффективность процесса социальной адаптации студентов ЭК, МН, ФК, АУ экспериментальной группы к вузовской среде, социальному окружению, характеризующаяся как «не адаптировались», в среднем уменьшилась на 4,7 %, по отношению к контрольной группе – на 0,9%.

Анализ результатов исследования проверен с по-

мощью метода математической обработки данных t-критерий Стьюдента, который показал достоверность и значимость полученных данных в ходе опытно-экспериментальной работы по трем уровням сформированности субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» (высокий, средний, низкий) и характеризует процесс социальной адаптации студентов вуза на уровне 99,9 % ($p < 0,001$).

Таким образом, примененный в опытно-экспериментальной работе комплекс диагностических методик позволил обнаружить эффективность предложенной модели социальной адаптации студентов вуза на основе педагогической поддержки, зафиксировать положительные результаты. А также отметить, что специфика процесса социальной адаптации студентов вуза выражается в ее многонаправленном характере, активном взаимодействии студента с вузовской средой, ее субъектами и социальным окружением, что является необходимым условием для личностно-профессионального становления студента, влияющим на формирование субъектной позиции и социального статуса «студент вуза». Проведенное теоретическое осмысление и опытно-экспериментальная работа позволяют рассматривать социальную адаптацию студентов вуза как условие формирования субъектной позиции и социального статуса «студент вуза».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Албитова Е. П. К вопросу о педагогической поддержке студентов вуза // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск : СибАК, 2013. С. 99–107
2. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.» // Документ в электронном виде ФАПСИ, НТЦ «Система» — Собрание законодательства РФ — 24 ноября 2008 года — № 47, ст. 5489.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / М : Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.
4. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / М: Ин-т психологии РАН, 2007. 479 с.
5. Каплина С. Е. Становление проблемы формирования профессиональной мобильности в истории развития общества // *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 3. С. 235–246.
6. Шадрова Е. В. Изучение уровня сформированности субъектной позиции воспитанника детского дома // *Ярославский педагогический вестник*. 2010. № 1. С. 39–42.
7. Шнейдер Л. Б. Реконструкция идентичности: структурный и динамический аспект // *Развитие личности*. 2000. № 2. С. 44–69.
8. Шульгина Т. А. Формирование умений самостоятельной творческой деятельности у студентов педвузов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Челябинск, 1998. 22 с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис // *Психология личности в трудах зарубежных психологов*. Санкт-Петербург, 2008. 352 с.
10. Роголева Г.И. Адаптация первокурсников в вузовском образовательном пространстве статья// *Вестник БГУ. Серия Психология. Социальная работа*. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2011. С.221-226.
11. Полевая Н.М., Гостева Л.З. Социальная адаптация первокурсников, обучающихся на факультете социальных наук АмГУ, на основе социального партнерства // *Карельский научный журнал*. 2014. № 4. С. 75-78.
12. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Системно-содержательная компетентность и ее значение в социальной и профессиональной адаптации выпускников вуза // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология.

2014. № 1 (16). С. 49-51.

13. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.

14. Слесарев Ю.В. Модель социального поведения в контексте формирования интегративно-аксиологического базиса социальной компетентности студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 69-75.

15. Созаев К.Г. Социально-психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников в процессе обучения в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психо-

логия. 2013. № 4 (15). С. 187-190.

16. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.

17. Ефремкина И.Н. Исследование компонентов актуального этнопсихологического статуса студентов разных национальностей // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 79-85.

18. Драган Н.А. Воспитание социальной активности студента // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 104-106.

SOCIAL ADAPTATION CONDITION OF FORMING OF STUDENTS ' SUBJECTIVE POSITION, SOCIAL STATUS «STUDENT HIGH SCHOOL»

© 2015

E. P. Albitova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Economic theory and world economy»

Transbaikal State University, Chita (Russia)

G.I. Rogaleva, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Buryat State University, Ulan-Ude (Russia)

Abstract. The problem of social adaptation of students, as an integral part of socialization is quite natural, since the challenges of the modern development of society dictates the necessity of understanding the existing practice of educational activity in higher educational institutions from the point of view of its efficiency and effectiveness in the process of personality development. Currently modern society to a greater extent needs to be independent, creative, able and willing personality to all life circumstances. The authors examine the process of social adaptation of personality as a condition of formation of subjective positions, social status, thanks to which the subject builds its own development, making decisions, making independent life choices, and raises such vitally important qualities like competitiveness, the presence of established attitudes, personal opinion, the ability to promptly navigate the realities of life. Thus, personality in the process of social adaptation is not "adaptable" to local conditions, and implements the professional and personal potential. The article discusses the concepts: social adaptation of students, subject position, social status of «University student» as important concepts for the development of modern domestic education, the modernization process of higher professional schools. Presents generalized experience of experimental work conducted by the authors in TRANS-Baikal state University, underlining the specificity of social adaptation of students of the University as conditions influencing the formation of subject positions, social status of «student of the University».

Keywords: higher professional education, students of the University, social adaptation, students subjective position, the social status of «University student», goal setting, identity, mobility, activity.

УДК 378.1; 371.3

**МОДЕЛИРОВАНИЕ И КОНСТРУИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОГО
ПОРТФОЛИО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВУЗА ДЛЯ ОЦЕНКИ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ РАБОТЫ**

© 2015

В.Н. Аниськин, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, физики и информатики, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»

Н.Н. Кислова, кандидат филологических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе и качеству образования, доцент кафедры «Русская и зарубежная литература, и методика преподавания литературы»

А.И. Королёв, кандидат исторических наук, доцент, декан исторического факультета, доцент кафедры «Отечественная история и археология»

О.Н. Шалифова, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, доцент кафедры «Английский язык и методика преподавания иностранных языков»
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)

Аннотация. Анализируются возможности комплексного портфолио педагогических работников вуза для аутентичного оценивания эффективности и качества их работы с целью назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда. Показано, что в настоящее время технология портфолио является наиболее рациональной и интенсивно применяемой для определения результативности и эффективности деятельности работников социальной сферы и других отраслей, в том числе и сферы образования. Для моделирования и конструирования комплексного портфолио педагогических работников вуза, целью которого является субъектно ориентированное отражение результатов их деятельности, исследуемый феномен рассматривается как совокупность достижений и перспектив саморазвития и самореализации личности педагога в образовательно-воспитательной среде, создающей и реализующей условия для жизнедеятельности каждого человека с учётом его потребностей и общественных норм отношений. Учитываются особенности содержательного наполнения портфолио педагогических работников вуза, которое должно отражать перспективы развития, социализации, самосовершенствования и самореализации личности педагога и выполнять такие мотивационные функции, как: направленность на социально-гуманитарную содержательность профессионально-педагогической деятельности и её креативность, ценностную сбалансированность и паритетность результатов. Предлагается пятиблочный вариант комплексной модели портфолио педагогических работников вуза, соответствующий основным принципам педагогического и социально-педагогического моделирования.

Ключевые слова: эффективный контракт; комплексное портфолио; аутентичное оценивание; мотивационные функции портфолио педагога; принципы педагогического и социально-педагогического моделирования; моделирование и конструирование комплексного портфолио педагогических работников вуза.

«Дорожная карта» изменений в отраслях социальной сферы, направленных на повышение эффективности российской системы образования и науки, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 30 апреля 2014 г. № 722-р, определяет мероприятия по повышению эффективности и качества услуг в сфере высшего образования, соотносимые с этапами перехода к эффективному контракту. Согласно этому нормативному документу, этап разработки и апробации моделей эффективного контракта в системе высшего профессионального образования (ВПО) завершился в 2014 году, а внедрение моделей контракта в системе ВПО должно произойти в течение 2015-2016 годов [1]. При этом эффективным контрактом считается «трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также меры социальной поддержки» [2].

Очевидно, что наряду с конкретизацией должностных обязанностей, условий оплаты труда, показателей и критериев оценки эффективности и качества профессионально-педагогической деятельности работников вузов, отражаемых в их эффективных контрактах, необходимо разработка соответствующих внутривузовских положений о выплатах стимулирующего характера работникам по должностям за результаты деятельности и детализирующих приложений к ним. Одним из таких приложений может быть комплексное портфолио педагогических работников вуза для аутентичного (истинного) оценивания эффективности и качества их работы. Документы такого портфолио должны подтверждать базовое образование, учёную степень и звание, почётные и заслуженные звания, отраслевые и иные награды, стаж

непрерывной работы и выслугу лет педагогов; характеризовать интенсивность их труда, результаты и качество работы, итоги деятельности работников по занимаемым должностям и их личные достижения, служащие основанием для стимулирующих выплат.

В проанализированных нами источниках по теме нашей статьи весьма основательно охарактеризованы структура, содержание и принципы создания портфолио обучающихся (учащихся средних общеобразовательных школ, студентов вузов и колледжей), учителей-предметников, классных руководителей, менеджеров образования, работников культуры, и даже родителей школьников, а вот особенности и специфика комплектования портфолио педагогических работников вузов освещены недостаточно подробно.

Во многих соответствующих положениях (<https://edu.tatar.ru/>; <http://festival.1september.ru/articles/579805/>; school-n4.narod.ru/.../polozhenie_ob_ehlektronnom_portfolio_uchitelja... и др.), портфолио учителя определяется как эффективный способ (технология) диагностики состояния процесса преподавания учебных дисциплин педагогом; его запросов, интересов, возможностей; совместной с учащимися, родителями и коллегами образовательно-воспитательной деятельности; выстраивания персональной траектории профессионально-педагогических достижений; использования необходимых информационно-технологических ресурсов в учебном процессе. Современное портфолио педагогов составляется, как правило, в электронном виде и является одной из форм процедуры аттестации учителей и определения их квалификационных категорий, определяющих объём заработной платы работников и иные стимулирующие выплаты. В большинстве вариантов электронное портфолио учителя является, по своей сути, веб-базируемым ресурсом, индивидуальным сайтом, аккумулирующим,

систематизирующим и демонстрирующим индивидуальные профессиональные достижения педагога, его активность во всех видах деятельности (обучающей, воспитательной, общественной, культурно-просветительской и др.). Такое портфолио служит основанием для распределения стимулирующей части фонда заработной платы образовательных учреждений и для стимулирования труда педагогических работников.

В настоящее время технология портфолио является наиболее рациональной и интенсивно применяемой для определения результативности и эффективности деятельности работников социальной сферы и других отраслей. Применимо к труду педагогических работников вузов она может рассматриваться как: «глобальное и значимое явление, представленное как продукт взаимодействия интеллектуального и творческого, полученного в результате креативной созидательной деятельности субъекта образования» [3].

Особую ценность в технологии портфолио имеют механизмы самооценки и самопрезентации деятельностных и иных достижений педагогических работников. [4; 5; 6]. Ведь кроме традиционных ценностных самостей педагога (профессионально-предметная подготовленность, инициативность, креативность, коммуникабельность и др.) нынешний рынок образовательных услуг и товаров предопределяет необходимость развития таких качеств личности работника, которые обеспечивают его мобильность и конкурентоспособность на этом рынке. К ним, в первую очередь, относятся рефлексия и мотивация к карьерному росту на основе повышения квалификации и профессионального самосовершенствования. [3].

Деятельностные показатели, содержащиеся в документах комплексного портфолио педагогического работника, должны регламентироваться конкретными временными интервалами и ограничивать тот период, с которого оно приобретает валидность. Последнее требование обусловлено спецификой деятельности педагога, по результатам которой ему могут назначаться стимулирующие выплаты, и полностью соответствует обобщённому варианту определения индивидуального портфолио, при котором оно трактуется как способ аккумуляции, фиксирования и квалиметрии индивидуальных достижений личности за определенный период времени.

Применимо к теме нашей статьи можно использовать более узкий вариант определения портфолио педагогического работника, составленный нами на основе уже существующих понятий этого феномена. В этом случае, под портфолио педагогического работника вуза, целью которого является субъектно ориентированное отражение результатов деятельности для установления стимулирующих выплат, мы понимаем совокупность достижений и перспектив саморазвития и самореализации личности в образовательно-воспитательной мультисреде, создающей и реализующей условия для жизнедеятельности каждого человека с учётом потребностей и общественных норм отношений. При этом необходимо учитывать, что специфика деятельности педагогического работника, конечно же, влияет на содержательное наполнение его портфолио, которое кроме цели, указанной выше, включает в себя и задачи создания перспектив развития, определяющих принятие моделей социализации, самосовершенствования и самореализации личности [7].

Особенности педагогического труда и личностная основа комплектования портфолио его субъектов может означать также, что комплексное портфолио педагога должно выполнять, как это уже отмечено выше, и такие мотивационные функции, как: направленность на социально-гуманитарную содержательность деятельности и её креативность, а также ценностную сбалансированность и паритетность результатов деятельности. Учитывая это, к основным функциям комплексного портфолио педагогических работников вуза можно отнести:

- аналитическую функцию, позволяющую обобщать

и анализировать деятельностные показатели педагогических работников по должности;

- накопительную функцию, отражающую творческие и иные служебные и внеслужебные достижения и раскрывающую их суть;

- моделирующую функцию, отображающую динамику профессионального развития педагогических работников и их стиль образовательно-воспитательной деятельности, а также способствующую правильному планированию этой деятельности;

- развивающую функцию, обеспечивающую непрерывный процесс самообразования, самосовершенствования и саморазвития личности педагога;

- мотивационную функцию, определяющую механизмы морального и материального стимулирования труда педагогических работников с учётом его специфики;

- рекомендательную функцию, характеризующую педагогических работников работодателям при их трудоустройстве [8; 9].

Приведённые функции были учтены нами при моделировании личностного комплексного портфолио педагогических работников вуза для оценки эффективности и качества их работы. Оно осуществлялось с учётом необходимости сочетания специфических педагогических и научно-творческих составляющих портфолио педагога (преподавателя, учёного, воспитателя, организатора, управленца) с приведёнными выше требованиями к его структуре, определяющими обязательность следующих блоков:

- блока результативности деятельности, подтверждаемой соответствующими документами;

- блока личных достижений;

- предметно-тематического блока, подтверждающего систематичность характера деятельности педагогического работника и её эффективность;

- научно-методического блока;

- проблемно-исследовательского блока, содержащего документы и материалы, отражающие результативность решения педагогическим работником конкретной проблемы научно-исследовательского характера;

- информационно-презентационного блока, состоящего из собрания избранных и лучших результатов работника для проведения самопрезентации при её необходимости;

- блока самооценки (рефлексии) [9; 10].

В структуре предлагаемой комплексной модели портфолио педагогических работников вуза мы предусмотрели три основных компонента: целевые ориентации, базовые процессы, возможности управления этими процессами. При этом моделирование комплексного «эмпирического» портфолио изначально ориентировалось на его описательные, измерительные и иные дескриптивные функции, которые являются ключевыми при определении эффективности и качества труда работников для установления им выплат стимулирующего характера и представляют особую практическую ценность, как для работника, так и для работодателя.

Подобный подход позволил разработать общую идею модели комплексного портфолио педагогических работников вуза, состоящую из трёх обязательных и двух дополнительных блоков.

В целом, обобщая вышеизложенные размышления, для практического применения и получения ожидаемых результатов на стадии проектирования [11], т.е. построения ценностных основ и стратегий, определения целей и задач, поиска методов и средств реализации проекта, нами предлагается следующая модель комплексного портфолио педагогических работников вуза для оценки эффективности и качества их работы (рис. 1).

Предлагаемый вариант комплексной модели полностью соответствует таким основным принципам педагогического и социально-педагогического моделирования, как: синергетичности и рационализма; персонификации и сотворчества; целостности и объективности; системности и детализации; необходимости и достаточности; состоятельности и продуктивности [7].



Рисунок 1 - Модель комплексного портфолио педагогических работников вуза

На этапе конструирования модели комплексного портфолио педагогических работников вуза (по должностям), суть которого заключается в определении оптимального содержательного её наполнения, соотносящегося с реальными условиями применения модели для оценки эффективности и качества деятельности педагогов, в обязательные и дополнительные блоки нами были включены документы, приводящиеся в таблице 1.

Таблица 1 - Комплексное портфолио педагогических работников вуза (по должностям) для оценки эффективности и качества их работы

№ п/п	Документы портфолио	Ассистент / Старший преподаватель	Доцент / Профессор	Заведующий кафедрой / Декан
Блок № 1 «Визитная карточка работника»				
1.	Данные об образовании работника (копия диплома / диплома о высшем образовании)	+ / +	+ / +	+ / +
2.	Копия диплома о присуждении учёной степени	при наличии	+ / +	+ / +
3.	Копия аттестата о присвоении учёного звания	при наличии	+ / +	+ / +
4.	Копии удостоверений, дипломов, приказов и других наградных документов, подтверждающих награждения и присвоения почётных и заслуженных званий	при наличии	при наличии	+ / +
5.	Данные об области научных интересов, основных научных результатах и достижениях работника, список основных опубликованных работ в этой области	при необходимости / +	+ / +	+ / +
6.	Адрес, телефон контакта, e-mail	+ / +	+ / +	+ / +
7.	Иные сведения по решению кафедры / совета факультета / совета вуза и с согласия работника (автобиография, справка-объективная и т.п.)	при наличии	при наличии	при наличии
Блок № 2 «Результаты деятельности работника по должности»				
1.	Копии удостоверений, сертификатов и иных документов о повышении квалификации за последние пять лет	+ / +	+ / +	+ / +
2.	Данные об участии работника в работе УМК, УМС, УМО (выписки из приказов, распоряжений решений учёных советов вуза / факультета, учебно-методических комиссий / советов / объединений)	при наличии	+ / +	+ / при наличии
3.	Копии сертификатов, дипломов, программы конференций, личных карточек участника конференций / семинаров / круглых столов и т.п., подтверждающих участие работника в образовательных мероприятиях, профессиональных и творческих конкурсах и иных мероприятиях подобного характера за последние пять лет	+ / +	+ / +	+ / +
4.	Электронные версии и сканированные копии титульных страниц научных и учебно-методических публикаций (тезисов, статей, методических рекомендаций и разработок, учебников и учебно-методических пособий, учебников, монографий) за последние пять лет	+ / +	+ / +	+ / +
5.	Копии рецензий на научные, научно-практические, научно-популярные, учебные, учебно-методические, иные издания, подготовленные работником за последние пять лет	при наличии	+ / +	+ / +
6.	Данные о разработанных рабочих программах учебных дисциплин, ведущихся работником в текущем учебном году (перечень рабочих программ, фонды оценочных средств, рейтинговые карты, учебно-методические комплексы дисциплин)	+ / +	+ / +	при необходимости
7.	Выписки из решений кафедр, учёных советов факультета / вуза, учебно-методических комиссий / советов / объединений и др. документов, подтверждающие создание / применение программных средств учебного назначения и программно-методических комплексов, разработку и реализацию образовательных проектов, использование традиционных ТСО, современных и перспективных ИКТ в учебном процессе текущего и предыдущего учебного года	при необходимости	при необходимости	+ / +

8.	Копии аналитических справок по результатам промежуточной аттестации студентов по дисциплинам, ведущимся работником в текущем учебном году	+ / +	+ / +	при необходимости
9.	Перечень программ дополнительного образования, подготовленных работником за последние пять лет	при наличии	+ / +	+ / при наличии
10.	Копии планов работы кафедр, научно-исследовательской работы кафедр, программы дополнительного образования, расчётов учебной работы кафедр, иных документов согласно номенклатуре дел кафедр за последние три года (хранятся в делах кафедр)	- / -	- / -	+ / -
11.	Копии планов работы деканата факультета, научно-исследовательской работы факультета, воспитательной работы факультета, иных документов согласно номенклатуре дел факультета за последние три года (хранятся в делах факультета)	- / -	- / -	- / +
12.	Электронные копии титульных листов очерков, статей, обзоров, докладов, выступлений, рекламных материалов в электронных и печатных СМИ городского, областного, российского и международного уровней (включая сайт вуза), научно-популярных и иных изданий, подготовленные работником за последние пять лет	+ / +	+ / +	+ / +
13.	Фотоотчёты и новостные материалы о проведённых работником образовательно-творческих мероприятиях за последние два года, размещённые на сайте вуза	+ / +	+ / +	+ / +
14.	Копии иных документов образовательно-творческого характера по решению кафедры / совета факультета / совета вуза	при наличии	при наличии	при наличии
Блок № 3 «Личные достижения работника»				
1.	Электронные версии и сканированные копии информационным бюллетеней, извещений, свидетельств, сертификатов, пр. документов, подтверждающих получение грантов на проведение научных, образовательно-воспитательных, методических и иных исследований / мероприятий / работ за последние семь лет	при наличии	+ / +	
2.	Копии сертификатов, свидетельств, грамот, благодарственных писем, дипломов, иных документов о личных достижениях работника	при наличии / +	+ / +	
3.	Выписки из решений кафедр, учёных советов факультета / вуза; документы управления воспитательной и социальной работы, общественных и иных организаций и объединений, образовательных и иных учреждений и организаций, подтверждающие общественную деятельность работника, степень участия и достижения в ней за последние два года	+ / +	+ / +	
4.	Копии патентов, свидетельств на полезную модель / изобретение, промышленный образец, авторских свидетельств и свидетельств на создание программного продукта за последние семь лет	при наличии	при наличии	при наличии
Блок № 4 «Отзывы о деятельности работника»				
1.	Копия мотивированного заключения кафедры о рекомендации работника к участию в последнем по дате проведения конкурсе (хранится в делах кафедр)	+ / +	+ / +	
2.	Выписка из протокола общего собрания трудового коллектива факультета о рекомендации декана факультета к участию в последнем по дате проведения конкурсе (хранится в делах деканата)	- / -	- / -	
3.	Отзывы об открытых занятиях, проведённых работником в текущем учебном году (хранятся в делах кафедр)	+ / +	+ / +	
4.	Копии рецензий на публикации работника за последние семь лет	при наличии	+ / +	
5.	Копии неформальных отзывов студентов факультета / вуза, преподавателей кафедр / факультета / вуза – коллег работника о его достижениях	при необходимости	при необходимости	при необходимости
6.	Копии рекомендательных писем	при необходимости	при необходимости	при необходимости
7.	Электронные версии и сканированные копии очерков, статей, выступлений, рекламных материалов в электронных и печатных СМИ городского, областного, российского и международного уровней (включая сайт вуза), научно-популярных и иных изданиях о деятельности работника и его достижениях за последние пять лет	при необходимости / +	+ / +	
8.	Копии иных документов результирующего и рекомендательного характера по отношению к деятельности работника за последние пять лет, подготавливаемые по решению кафедры / совета факультета / совета вуза	при необходимости	при необходимости	при необходимости
Блок № 5 «Самооценка работника (рефлексия)»				
1.	Копия утверждённого отчёта работника о результатах его учебной, учебно-методической, организационно-методической, научно-исследовательской, воспитательной, профориентационной работы за предыдущий учебный год	при необходимости	при необходимости	при необходимости
2.	Самопрезентации мониторинга и оценки карьерного роста работника (по инициативе работника или при необходимости)	при необходимости	при необходимости	при необходимости
3.	Копии иных документов самооценки результатов деятельности работника, составленные по его инициативе	при необходимости	при необходимости	при необходимости

Комплексное портфолио педагогических работников вуза (по должностям) для оценки эффективности и качества их работы составляется в электронном варианте [12], в виде электронной презентации или личного сайта (online-портфолио) и хранится на любом электронном информационном носителе на кафедре, либо размещается на собственном сайте преподавателя (сайте кафедры / факультета / вуза) в сети Интернет. Документы, отмеченные знаком +, являются обязательными для портфолио. Необходимость документов, указанных в строках 1.5. 2.7. 2.8. 4.8. 5.1. таблицы 1, определяется их востребованностью (при аттестации, внешней или внутренней проверке и т.п.), а документов, указанных в строках 2.6.

4.5. 4.6. 4.7. 5.2. 5.3. – самим работником или их востребованностью.

При необходимости (прохождение аттестации, аккредитации, сертификации и других внутренних и внешних процедур оценки эффективности деятельности кафедры / факультета / вуза) комплексное портфолио предъявляется на бумажных носителях в виде папки с документами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Распоряжение Правительства РФ от 30.04.2014г. N 722-р об утверждении «Изменений в отраслях социальной сферы, направленных на повышение эффективности образования и науки». [Электронный ресурс]. Интернет-портал «Российской Газеты», 8.05.2014г. Режим доступа: <http://www.rg.ru/> (дата обращения: 04.11.2015).

2. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 годы. [Электронный ресурс]. Интернет-портал «Российской Газеты», 4.12.2012г. Режим доступа: <http://www.rg.ru/> (дата обращения: 04.11.2015).

3. Красноперова Т.В. Технология «Портфолио» – ведущий показатель целостной системы оценки качества образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/> (дата обращения: 11.11.2015).

4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368с.

5. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. – М.: Изд-во

«Педагогическое общество России», 2011. – 448с.

6. Хузина С.А. Технология «Портфолио» как основа рейтинга научных достижений преподавателей и студентов вуза / Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта, № 11(69) – 2010. – С. 98-103.

7. Козырева О.А., Кошелев А.А. Принципы, методы и средства моделирования портфолио обучающегося общеобразовательной школы / Вестник Кузбасской педагогической академии. Электронный журнал. – № 9 (23), октябрь 2012. Режим доступа: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/101/> (дата обращения: 01.11.2015).

8. Сочелина И.А. Портфолио как технология оценки профессионализма при стимулировании библиотечных работников. [Электронный ресурс]. Режим доступа: pnu.edu.ru/ (дата обращения: 07.10.2015).

9. Рязанцева Л.М. Портфолио как технология оценки профессионализма работника культуры. [Электронный ресурс]. Режим доступа: bgunb.ru/bgunb/biblonline/ (дата обращения: 01.09.2015).

10. Колобродова И.В. Электронное портфолио преподавателя вуза [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--btblbbcge2a.xn--p1ai/> Интернет-издание Профобразование: проф-обр.рф/ (дата обращения: 01.11.2015).

11. Богатырев А.И., Устинова И.М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.rusnauka.com (дата обращения: 20.10.2015).

12. Панюкова С.В., Гостин А.М., Кулиева Г.А., Самохина Н.В. Создание и ведение веб-портфолио преподавателя: метод. рекомендации. – Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет, 2014. – 65с.

MODELLING OF FACULTY MEMBER COMPREHENSIVE PORTFOLIO FOR EFFICIENCY ASSESSMENT

© 2015

V.N. Aniskin, candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean of department of mathematics, physics and informatics, associate professor of the department «Informatics, applied mathematics and methods of their teaching»

N.N. Kislova, candidate of philology, associate professor, vice rector for academic affairs and quality of education, associate professor of the subdepartment «Russian and foreign literature and methods of teaching literature»

A.I. Korolev, candidate of historical sciences, associate professor, dean of department of history, associate professor of the subdepartment «National history and archeology»

O.N. Shalifova, candidate of philology, associate professor, dean of foreign languages department, associate professor of the subdepartment «English philology and intercultural communication»

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Abstract. The paper examines the potentialities of a comprehensive portfolio for the assessment of faculty members' performance for the purpose of fixing incentive payments depending on work results. It shows that at present the portfolio technology is the most rational and intensively used one to assess social workers and educationalists' productivity and efficiency. For modeling of a faculty member comprehensive portfolio, which is designed to reflect the results of their activity, the phenomenon in question is considered as a set of achievements and prospects of the college professor self-development and self-realization in the educational environment which creates and realizes conditions for each person's activity taking into account their individual requirements and social norms. The suggested technology takes into consideration the peculiarities of the meaningful content of the portfolio which must reflect prospects of the faculty member individual self-development, socialization, self-improvement and self-realization; at the same time it must carry out such motivational functions as focus on social and humanitarian richness of pedagogical activity and its creativity, balance of values and parity of results. The authors suggest a five-block model of a comprehensive portfolio for the assessment of faculty members' performance that conforms to the basic principles of social and pedagogical modelling.

Keywords: efficient contract; comprehensive portfolio; authentic assessment; motivational functions of a faculty member portfolio; principles of social and pedagogical modeling; designing of a faculty member comprehensive portfolio.

**ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ КОНТРОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ: КРАТКИЙ ЭКСКУРС
РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ**

© 2015

Е.В. Артамонова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
Казанский государственный энергетический университет, Казань (Россия)

Аннотация. В статье поднимается вопрос становления экзамена как организационной формы контроля в образовательной системе, даются организационные, структурные и функциональные характеристики данного процесса на историческом этапе его становления и развития. Анализ экзаменационного контроля осуществляется с позиции исторического подхода, поскольку любое социально-педагогическое явление необходимо анализировать и рассматривать не только в узко определенный конкретный момент, но и во взаимосвязи с его становлением и развитием для более целостного восприятия и адекватного корректирования. При этом основой процесса развития выступает ранее накопленный опыт. Зачатки экзаменационного контроля, проявляются еще до нашей эры, а его становление как педагогической категории, относится к XIX в., что и обуславливает временной этап, обозначенный в статье.

В ходе проведенного анализа, выделяются тенденции развития контрольно-оценочной системы на рассматриваемом историческом этапе, наглядно демонстрирующие изменения и развития структурно-функциональных компонентов в системе контроля качества образования. С середины XX века условно начинается следующий крупный этап развития контрольно-оценочной практики в образовательном процессе, повлекший изменения как в организации контрольно-оценочных мероприятий, так и в отношении компонентов, которому мы уделим внимание в следующей статье.

Ключевые слова: Контроль образовательных результатов в системе образования, экзамен как форма контроля образовательных результатов, оценивание.

В современных условиях любое социально-педагогическое явление необходимо анализировать и рассматривать не только в узко определенный конкретный момент, но и во взаимосвязи с его становлением и развитием для более целостного восприятия и адекватного корректирования (при необходимости), и вопрос контроля качества образовательных результатов не исключение. При этом понятие «развитие» нами понимается как изменение, происходящее по восходящей прогрессирующей линии – от простого к сложному [1], а базисом для развития выступает ранее накопленный опыт, то для нас определенный интерес представляет анализ рассматриваемого педагогического явления с позиции его исторического развития и становления [2,3,4].

Отечественная контрольно-оценочная система в том виде, в котором она функционирует в настоящее время, прошла ряд этапов своего развития и становления, связанных как с процессами, происходящими внутри сферы образования, так и с внешними социально-экономическими факторами. В данной статье мы затронем начальный этап формирования и становления контроля в образовательном процессе.

Поскольку продолжительное время весь комплекс контрольно-оценочных мероприятий в учебных заведениях любого уровня и направленности сводился практически только к итоговым испытаниям по дисциплине, именуемым более близким нам понятием «экзамен», имеет смысл остановиться на нем подробнее. Так, экзамен – от латинского «exam» – взвешивание, испытание [5,6]. Вся разница в словах «экзамен» и «испытание» заключается лишь в том, что одно из них иностранное, другое – русское. Экзамены, появившись в Китае в период правления династии Хань (206 г. до н.э. - 220 г. н.э.), потребовались господствующему классу для отбора чиновников, которым надлежало сдавать государственные экзамены по курсу конфуцианских древних классических книг. В Европе экзамены были введены в средневековых университетах при испытании на степень бакалавра и магистра. К XIXв. система экзаменов существовала уже во всех европейских странах. В России самые первые сведения об экзаменах очень скудны. Одно из них связано с Московской школой пастора Глюка (Иоганн Эрнст Глюк) (1703г.) и гимназией при Санкт-Петербургской Академии наук (1726). При организации своей школы, пастор Глюк высказал пожелание, чтобы ближайший начальник школы, граф Ф.А. Головин, «учительную работу» проверил и учеников испытал. Однако долгое время экзамены проходили неорганизованно, имея весьма поверхностный характер. Только в

1759 году, возглавив академию, М.В. Ломоносов установил одинаковые для всех переводные и выпускные экзамены. Первое правительственное указание об экзаменах «Проект об учреждениях Московского университета» (XVIIIв.) указывало на публичный их характер: зимнее испытание между 26 декабря и 3 января, летнее – между 29 июня и 3 июля плюс третье закрытое испытание для перевода из класса в класс.

Система оценки знаний учащихся, выраженная в цифрах впервые была установлена «Уставом» 1804 года, представляя собой сложный механизм: «Директор для каждой науки назначал известное число шаров, соразмерное важности и обширности оной. Например, числом 90 можно означить степень знания в алгебре. Сие число разделяет учитель между учениками следующим образом: знание ученика, окончившего уже первоначальное действие с количествами простыми и сложными, означает он числом 20, для тех, кто знает решение уравнений первой степени, прибавляет 10 шаров, второй степени - 15 и т.д. Так, известное число шаров определяет знания ученика в алгебре» [7].

Анализируя эти первые российские официальные указания об экзаменах, следует отметить их крайне общую направленность. Причем официальная педагогическая мысль более склонялась к публичным испытаниям: «К экзамену приготавливались заранее, – пишет исследователь школ Олонецкой губернии конца XVIII-XIX вв. – делали репетиции, учителя сочиняли речи для себя и учеников, и если в июне - месяце приготовиться не успевали, то испытание откладывалось на июль и даже август». На испытаниях присутствовали представители власти, дворяне, купцы, чиновники, духовенство и родители учащихся. Испытание начиналось с речи к посетителям. Говорили речи начальник учебного заведения, учителя и ученики, причем в гимназиях эти речи произносились не только на русском, но и на иностранных языках: греческом, латинском, французском, немецком.

Обычно публичные испытания происходили в один день – с утра или с полудня, но в гимназиях они иногда растягивались на несколько дней. Экзаменовали только устно, причем устная проверка проводилась не во всем объеме пройденного материала, а только по тем разделам, которые обучаемые знали лучше. Лишь в редких случаях экзамену стремились придать серьезный характер: чаще путем комбинации закрытых и открытых испытаний: сначала устраивали закрытые («приватные», «домашние»), а затем – публичные.

Определенный интерес представляет и актуальный до сих пор вопрос об объективности данной процедуры,

который в те времена решался путем введения спрашивания по билетам. Одной из самых ранних попыток этого рода является практика испытаний в Сумском уездном училище в начале XIX в., где фамилии учеников писали на карточках-билетах. Начиная экзамен, смотритель училища брал первую попавшуюся карточку и оглашал фамилию ученика, которому задавался первый вопрос из программы испытания по данному предмету и т.д. Однако вскоре в 1828 году «Устав гимназий и училищ уездных и приходских» отменил публичность испытаний из-за нецелесообразности подобных «великолепных экзаменов». Вторым его нововведением было перенесение экзаменов на время перед летними каникулами, то есть в конце учебного года. Один из членов комитета, князь Ливен привел ряд веских доводов в пользу этого новшества, указывая, что «в конце курса ученик не развлечен ничем посторонним», поэтому экзамен даст более верное «изображение того, что ученик выучил», на что Николай I возражал: «время испытаний не без пользы назначено быть может после летних каникул, ибо сим наилучше побуждаются молодые люди не терять времени и не забывать выученного» [8].

С 1837 года начинается новый период в истории российского контрольно-оценочного процесса, отличавшийся пристальным вниманием государства к данному вопросу. Так, «Правила для испытаний в уездных училищах и гимназиях» устанавливали их проведение в уездных училищах перед началом летних каникул, а в гимназиях – после каникул. Однако и здесь не указывался ни круг предметов, выносимых на проверку, ни разделение ее на устную и письменную. Хотя именно в указанном выше документе проявляются начатки унифицирования контрольно-оценочной процедуры: наличие программ испытаний, одинаковых для всех; введение билетов с указанием программного материала, благодаря чему испытания становятся более объективным средством педагогического контроля. Причем, речь идет об оригинальном достижении российской педагогической мысли: ни в Германии, ни в Австрии, ни в Англии в описываемое время спрашивание по билетам не практикуется, лишь во Франции организация экзаменов на степень бакалавра по филологическим наукам предполагала их подобие – урны и шары, но гораздо более сложное и потому менее удобное. Второй заслугой «Правил» 1837 года является первое официальное введение простой пятибалльной шкалы оценки знаний учеников, выражаемой в цифрах от 1 до 5, согласно которой, 1 обозначает «слабые успехи», 2 - «посредственные» и т.п. Что касается организации экзаменов, то определенного временного периода выделено не было - они проходили вместе с обычными учебными днями. В один день экзаменовали только один класс, поскольку на каждом экзамене должен был присутствовать начальник учебного заведения, а на экзамене в выпускном классе и все учителя этого класса. Круг предметов переводных испытаний в разных учебных округах был различен, но сами переводные экзамены долгое время проводились всюду и для всех учеников.

С конца 50-х годов XIX в. появляются некоторые отклонения от этого порядка. Так, в Киевском учебном округе при Н.И. Пирогове переводные испытания подвергались лишь те учащиеся, «которые не принадлежали ни к сильным, ни к слабым», «сильные», переводились без экзаменов по годовым отметкам, а «слабые», оставались на второй год в том же классе. Причем для всех в конце учебного года устраивались длительные (с 10 мая по 20 июня) репетиции, предусматривающие повторение и проверку пройденного материала, часто в присутствии начальника учебного заведения. Именно тогда, впервые за долгое время, проблема контроля за результатами обучения начинает публично обсуждаться, обретая ярко выраженную критическую направленность, обосновывая необходимость совершенствования всей контрольно-оценочной практики. Так, Л.Н. Толстой в

отличие от Н.И. Пирогова абсолютно отрицал не только экзамены, но и любой опрос. В противоположность Л.Н. Толстому К.Д. Ушинский и Н.А. Корф – несомненные сторонники серьезных и строгих экзаменов как сильного стимула учителя к добросовестной работе. О самом же процессе испытаний Н.А. Корф пишет: «Экзаменатор не должен затруднять ответы детей усложнением вопросов, не стараться сбивать их...».

К концу века появляется первый документ с конкретными указаниями министерства о порядке испытаний в городских училищах «Инструкция для городских училищ 1872 г.», строивший систему заключительной проверки ЗУН учащихся на комбинации репетиции и экзаменов, задания к которым должны составляться «соразмерно с силами учащихся».

Однако на практике сухость и формализм, царившие в XIX веке в образовании, с особенной силой проявлялись и на экзаменах, переходя в бездушие и унижение человеческого достоинства экзаменуемых, укрепляя представление об экзамене как о гнетущем и мучительном периоде. С формализмом была тесно связана случайность, превращавшая испытание просто в лотерею, где успешным оказывался не тот, кто хорошо трудился, а тот, кто сумел «вытянуть» легкий билет.

Контрольно-оценочную практику в том виде, в каком она существовала, никто не защищал даже на страницах официального «Журнала министерства народного просвещения», но критиковали ее по-разному: большинство – только отдельные аспекты, меньшинство переносило свою критику и на систему этих испытаний. С большой убедительностью о проверках говорил видный педагог той эпохи В.Я. Стоюнин. Не отвергая испытания вообще, он выступал против их пагубных модификаций, требуя исключить из них «все то, что может навести молодого человека на мысль, будто в жизни самое важное – случайность, на которую следует надеяться, думая о будущем».

Вся эта негативная направленность на проблему контроля результатов обучения, отразилась на отмене экзаменов в первые годы XX в., когда проверка достижений учащихся была делом третьестепенным. Сложившуюся ситуацию можно объяснить нарастанием гуманистических тенденций в том числе и в области высшего образования, что привело к смещению акцентов в процессе обучения с оценки результатов на собственно процесс приобретения знаний, обуславливая переход к динамичному освоению нового материала. Стремление к гуманизму было характерно и для послереволюционного образования, хотя идеи демократизации отношений обучающего и обучаемого нередко доводились до абсурда: так, согласно предписаниям органов управления образованием учитель утрачивал свои контролирующие функции, превращаясь в советчика и старшего товарища. Согласно Постановлению Наркомпроса от 31 (18) мая 1918 г. влияние контроля в образовании сводилось к нулю, вплоть до полной отмены баллов, экзаменов и индивидуальных проверок обучаемых. Несмотря на директивные документы Наркомпроса, многие педагоги, заботившиеся о качестве обучения, связывая его именно с собственно проверочной деятельностью, пытались всячески сохранить текущий контроль, приспособив его к официальной позиции органов управления образованием. Правоту сторонников контроля в образовании подтвердила сама жизнь. Отмена экзаменов и проверок в 1918 г. привела к снижению качества знаний учащихся, ухудшению дисциплины и мотивации учебной деятельности.

В начале 20-х гг. наметилось некоторое смягчение официальной позиции по отношению к педагогическому контролю: стала допускаться проверка знаний учащихся с помощью письменных работ и собеседований, была введена практика проведения зачетов и применения тестов. Создание в 1922 г. Особой Коллегии по учету при научно-педагогической секции ГУС (Государственного

ученого совета) Наркомпроса и проведение в 1923г. специальной конференции по учету педагогической работы в учебных заведениях, послужило сигналом того, что появились затруднения, вызванные отменой оценок. Начиная с 1926г. разрешилось выставлять оценочные суждения, но только в словесной форме, а наиболее приемлемыми формами контроля считались дискуссии, рефераты, коллективные отчеты, зачеты, вопросы и письменные контрольные работы.

Вопрос об их восстановлении был выдвинут вновь лишь в 30-е годы XX века в связи с переходом к систематическому обучению на основе определенных учебных планов и программ[9]. Причем, в этот период контроль, осуществляемый преподавателем, порой заменялся различными видами коллективного самоконтроля обучаемых, где в ряде случаев по ответу одного определялась результативность работы всей группы (бригады или класса).

В 1932 году были введены обязательные испытания для поступающих в вузы. При этом результаты контроля и дополнительную информацию рекомендовалось выражать в оценочных суждениях и отметках, однако в самой постановке экзаменов, особенно устных, наблюдались грубейшие ошибки: лучшее достижение русской методики устных экзаменов в прошлом – опрос по билетам – было устранено. При этом хорошо успевающим обычно предлагались более трудные вопросы, менее успевающим – более легкие. Такая разница в требованиях, предъявляемых обучаемым одного и того же уровня образования, не давала возможности объективно проверить их знания.

Естественно с тех пор многое изменилось как в организации контрольно-оценочной практики, так и в отношении ее компонентов [10]. Анализируя эти изменения, можно выделить следующие тенденции, наглядно демонстрирующие изменения и развитие структурно-функциональных компонентов в системе контроля качества образования.

EXAM IN EDUCATION: BRIEF OVERVIEW ABOUT FORMATION AND DEVELOPMENT OF THIS PROCESS

© 2015

E.V. Artamonova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Foreign languages
Kazan State Power Engineering University (Russia)

Abstract. The article covers the problem of the formation of the exam as an organizational form of control in the educational system, presents organizational, structural and functional characteristics of this process at the stage of formation and development of the process. We study the problem of exam in the context of historical approach, because every social and pedagogical phenomenon must be analyzed and considered not only in the concrete moment, but also in interrelation with its formation and development for his complete perception and right correcting. The basis of the development is earlier got experience. Rudiments of examination control are shown still B.C., but his formation as pedagogical category, corresponds with the XIX century, that explain the historical stage designated in the article. During this analysis, we allocate tendencies of development of the exam process in the considered historical stage, we show changes and development of structural and functional components in the monitoring system of quality in education. The next large stage in the exam's development begins in the middle of the XX century, changing the organization and structural components of the monitoring, to which we will consider in the following article.

Key words: Monitoring of educational results in the system of education, the exam as a form of monitoring, process of the assessment.

Перемещение акцента с:
- показательной стороны экзамена на содержательную;
- с приоритета письменных работ, закрытого экзамена на открытый экзамен, курсовые работы, проекты;
- с имплицитных (неявных) критериев оценки на эксплицитные (явные) критерии оценки, с акцентом на формирующее, развивающее оценивание;
- с целей и задач на учебные результаты с приоритетностью учения, а не оценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Философия бытия и познания: учебное пособие / под ред. К.Х. Хайруллина.- Казан. пед. ун-т., 1997. – 180с.
2. Педагогическая энциклопедия. - М., Сов. энциклопедия, 1986.- т. 2. – С. 746.
3. Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе / Е.И. Перовский. - М.: Изд-во Академия педагогических наук РСФСР., 1960. – 511с.
4. Перовский Е.И. Устная проверка знаний учащихся / Е.И. Перовский. - М.: Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1959. –205с.
5. Словарь иностранных слов / Под ред. А.Г. Спиркина. – 10-е изд., - М.: Рус.яз., 1983. – 608 с.
6. Словарь иностранных слов / гл. ред. Ф. Н. Петров. – 15-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 608 с.
7. Полное собрание законов российской империи с 1649 г. т.XVI.- СПб., 1830.- ст.10346. – С. 293.
8. Шубин Н.А. Организация и планирование контроля за качеством ЗУН учащихся: пособие для руководителей школ / Н.А. Шубин. - М., 1970. – 161 с.
9. Поспелов Л.П. Некоторые вопросы проведения экзаменов / Л.П. Поспелов // Среднее специальное образование.-1958. - №12. – С. 34.
10. Краснова Т.И. Оценивание учебной деятельности студентов/ Т.И. Краснова / Аналитические обзоры обзор международных тенденций развития университетского образования.- 2003.- № 6 (июль – декабрь).

УДК 378.14

ПОДГОТОВКА И ВОСПИТАНИЕ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2015

Г.С. Архипова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Аннотация. Одной из главных задач вуза является подготовка и воспитание настоящего профессионала, способного к саморазвитию и самореализации. В статье рассматриваются качества, которыми должен обладать будущий специалист (гибкость, мобильность, психическая устойчивость, высокая нравственность, общекультурная грамотность, способность к адаптации в любых социальных условиях, стремление к самообразованию, развитие творческого потенциала и т.д.), роль преподавателя в их формировании и педагогические условия самореализации студентов. Современные условия требуют от выпускника не только профессиональных знаний и умений, но и высокий уровень социальной адаптации и общекультурной компетентности. Это означает, что одной из основных задач высшей школы является не просто профессиональная подготовка высококвалифицированного специалиста, но и компетентного в социокультурном смысле человека, способного адаптироваться к постоянной флуктуации условий жизни и работы, способного не просто механически выполнять свою работу, но и качественно общаться с коллегами, быть открытым к инновационным процессам, происходящим в обществе и в профессиональной деятельности. В статье делается акцент на то, что будущего специалиста необходимо воспитывать в социокультурном направлении, чему может способствовать создание в вузе таких социокультурных условий, которые помогут выпускнику без усилий «вписаться» в трудовой коллектив, в профессиональную деятельность и в общественную жизнь. Для самореализации студентов автор рекомендует создание в высшей школе ряда педагогических условий, а именно, расширение социокультурного аспекта в учебно-воспитательном процессе, внедрение социального проектирования, разработку и апробацию программы совершенствования профессиональных и личностных качеств. Ключевая роль в подготовке и воспитании высококвалифицированного профессионала в высшей школе принадлежит преподавателю, который должен обладать не только глубокими знаниями по преподаваемой дисциплине, но и пользоваться авторитетом как среди студентов, так и среди коллег, поддерживать имидж настоящего педагога и соблюдать педагогический такт и этику.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, самореализация, настоящий профессионал, педагогический такт и этика, программа совершенствования профессиональных и личностных качеств.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В условиях модернизации нашего общества все процессы стали более динамичными и взаимозависимыми. В связи с этим большую ценность для общества представляют инициативно работающие люди, способные наращивать свои трудовые навыки в течение всей трудовой деятельности и умеющие самостоятельно мыслить, анализировать, целенаправленно и оперативно принимать решения. «Человек приобретает значимость и достоинство путем множества ежедневно принимаемых решений» [13]. Специфической характеристикой педагогической деятельности в таких условиях является ее продуктивность, то есть владение педагогом стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии. Вопрос заключается в необходимости развития личностного и профессионального потенциала учащихся. «Никто уже не оспаривает того, что в центре системы вузовской подготовки должны быть человек, его мотивы, интересы и ценностные ориентации. На сегодня студент является не пассивным, а активным участником образовательного процесса» [3, с.166].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. «Практика социализации и самореализации личности в структуре ведущей деятельности и общения – многомерная педагогическая задача, являющаяся попыткой современной педагогике создать оптимальные условия для включения личности в продуцирование благ и ценностей на основе гуманизма и конкурентоспособности, креативности и гибкости, устойчивого интереса и сформированности внутренних мотивов деятельности, здоровьесбережения и акмепроектирования, этичности и культуросообразности, природосообразности и полисистемности личности, включенной в процесс познания и преобразования объективного на основе целостного, научного представления о процессах и явлениях, феноменах и событиях, ... и т.д.» [6, с.159].

«Взаимопересечение профессиографического, культурологического, личностно-деятельностного и прогностического подходов позволяет использовать понятие «целостная социально-профессиональная компетентность» для обозначения личностного, интегративного качества будущего специалиста, формируемого посредством профессиональной социализации как совокупности взаимосвязанных и взаимодополняющих процессов интеграции и индивидуализации личности в вузе. Четыре ... компонента структуры личности конкретизируют содержание данного понятия: профессиональный, базовый, социальный личностный» [20, с.87].

Формирование целей статьи (постановка задания). В условиях изменений, происходящих в обществе и в системе высшего образования, цели профессиональной подготовки будущих специалистов связаны, с одной стороны, с формированием саморазвивающейся личности, способной к самостоятельному поиску знаний, позволяющих создавать и активно использовать новые информационные технологии, и грамотно осуществлять профессиональную деятельность; а, с другой, с созданием соответствующих условий для формирования компетентной личности. Одним из таких условий является социальное проектирование, которое «... базируется на формировании таких качеств личности как социальная компетентность: Я – гражданин, будущий работник, друг, семьянин. При сформированности этих составляющих личности человек становится успешным» [9].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. «Стандартами социальной диалектической методологии являются: коллективизм, совершенная личность, совершенство слова, «чистая совесть», соревнование, антиэнтропийный тип прогресса. Данные стандарты направлены на совершенствование человека и общества, гармонизацию и совершенствование человека и общества и общественных отношений; акцентирует внимание на идеях взаимопомощи и уважения» [8, с.1177].

Глобальная компьютеризация и автоматизация, мобильная связь, новые технологии значительно увеличивают скорость поступления информации, формируют потребность в быстром получении и усвоении новых

знаний и адаптации к возрастающей скорости изменений внешней среды. Компьютерная грамотность является основой непрерывного образования и способствует профессиональной мобильности и социальной защищенности индивида. Отметим, что информационная компетентность – это ключевая компетентность, являющаяся основой компетентностей в социальной, личностной, познавательной, предметно-деятельностной и других сферах, которая обеспечивает допрофессиональную и социальную мобильность человека и опирается на универсальное умение работать с разными источниками информации. «Под информационной технологией обучения мы понимаем дидактический процесс, включающий комплекс мер по наполнению и модификации содержания образования, а также преобразование педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, направленных на достижение целей образования, соответствующих особенностям будущей деятельности и требованиям к профессионально важным качествам будущего специалиста» [1, с.217]. При этом «под мобильностью понимается способность быстрой личностной переориентации как при сохранении социальной идентичности, так и при ее смене при обязательном соотношении прошлого опыта и новой деятельности» [4].

Необходимо привить студенту стремление к самообразованию. «Самообразование характеризуется: 1) как особая форма самостоятельной познавательной деятельности, 2) как путь самосовершенствования личности, выступающий в форме определенным образом организованного самостоятельного познавательного процесса, 3) как компонент системы непрерывного профессионального образования» [17, с.28].

«Мы рассматриваем самообразование как составную часть самообразования личности. ...В качестве основных характеристик самообразования выделяем его осознанность, целенаправленность и систематичность» [5, с.270].

«Профессиональная компетентность выпускника существенно влияет на его адаптацию в профессиональной сфере: облегчает ее и повышает конкурентоспособность» [7, с. 47]. Чтобы выйти победителем в конкурентной борьбе, необходимо не только компетентность в своей профессии, но и полное овладение ресурсами своего организма и использование всех возможностей собственной психики, устойчивость к стрессам.

«Предполагается, что в результате реализации системного подхода по формированию исследовательской компетенции выпускник будет обладать следующими качествами личности:

- уметь самостоятельно приобретать новые знания, эффективно применять их на практике;
- критически и творчески мыслить, находить рациональные пути преодоления трудностей, генерировать новые идеи;
- грамотно работать с информацией: уметь собирать необходимые факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблемы, устанавливать закономерности, формулировать аргументированные выводы. Находить решения;
- быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах;
- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культуры» [12].

При внедрении социокультурного компонента в образовательную среду вуза важным являются действия преподавателя, куратора, их профессиональные знания, коммуникативная компетенция, добросовестность, умение эмоционально поддерживать студента, «содействовать развитию нравственных, социально-культурных, профессионально-значимых качеств, поддерживать стремление к научно-исследовательской деятельности, обуславливающее актуализацию и «оживление опыта» [2, с. 1180].

В.Н.Куницына определяет социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и мгновенно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум из сложившихся обстоятельств [11].

В структуру социальной компетентности, по В.Г.Первутинскому, входят: социальный интеллект, духовная зрелость, социально-профессиональная и социально-нравственная зрелость [14].

Мы согласны с мнением А.В.Кирьяковой, что именно социальная компетентность является одним из значительных факторов, способных обеспечить устойчивую жизнедеятельность будущих специалистов во всех сферах деятельности [10]. Социокультурный компонент в процессе воспитания и образования помогает активизировать личностный потенциал, творческое воображение, познавательный интерес, а также поддерживаются социальные связи с сокурсниками, преподавателями (в учебное и внеучебное время) и с трудовым коллективом (во время практики). Нужно отметить, что «развитие творческого потенциала студентов – это непрерывный процесс формирования творческой мотивации, актуализации способностей, механизмов познавательной деятельности, саморазвития» [16].

«Организация целостного социокультурного пространства предполагает определенное проектирование дидактического компонента образовательной среды. Он отражает принципы организации образовательного процесса, способствующего нравственному развитию детей, и включает в себя средства их реализации. ... Дидактический компонент образовательной среды формирует фон и влияет на социально-психологический климат образовательного процесса, способствует удовлетворению индивидуальных потребностей и определяет возможности нравственного развития субъектов» [19, с. 64].

«Под организационно-педагогическими условиями развития воспитательного пространства университета мы понимаем совокупность организационных и педагогических мер, направленных на эффективность развития и влияния воспитательного пространства на всех его субъектов, способствующих их личностному развитию» [15, с. 93].

Назовем педагогические условия (самореализации студентов), способствующие самоидентификации, самосовершенствованию, самоопределению и самореализации будущих специалистов: формирование и развитие интереса студентов к учебной, профессиональной и общественной деятельности; формирование потребности в победе (в конкурсах, олимпиадах, активности на занятиях), что воспитывает дух конкурентоспособности в будущих специалистах; формирование культуры самостоятельной работы студентов, обеспечивающей поиск и систематизацию информации и включенность личности в условия непрерывного профессионального образования; получение качественного образования за счет создания условий оптимального использования ресурсов науки, искусства, культуры и спорта в постановке и решении возможных проблемных ситуаций; расширение кругозора студентов посредством вовлечения их в активный поиск новых способов и форм решения поставленных задач в структуре реализации идей гуманизма, здоровьесбережения, продуктивности и эффективности.

Названные педагогические условия включают в себя социокультурный компонент, без которого невозможно полноценное воспитание развитой личности будущего специалиста [21-26]. «Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные ее жизненным опытом, совокупностью ее переживаний и ограничивающие значимое, существен-

ное для данного человека от незначимого, несущественного. ...Нравственные ценности – личностно-значимые нравственные категории, выступающие в качестве идеала» [18].

В подготовке и воспитании высококвалифицированного профессионала в высшей школе ключевую роль играет, безусловно, профессорско-преподавательский состав. Педагог должен поддерживать свой имидж, авторитет, соблюдать педагогический такт и этику [27, 27]. «Основные характеристики профессионального имиджа педагога: профессиональная компетентность, педагогические эрудиция, рефлексия, импровизация, общение. ...Авторитет связан с ценностной ориентацией и особенностями деятельности группы и определяет степень внушаемого действия данного человека. Авторитет педагога оказывает сильное психолого-педагогическое и эмоциональное воздействие на обучаемых. ...Педагогическая этика – это совокупность норм и правил поведения педагога, обеспечивающая нравственный характер педагогической деятельности и взаимоотношений, обусловленных педагогической деятельностью; наука, изучающая происхождение и природу, структуру, функции и особенности проявления морали в педагогической деятельности; профессиональная нравственность педагога. ...Основными элементами педагогического такта являются: требовательность и уважительность к воспитаннику, умение видеть и слышать ученика, сопереживать ему, деловой тон общения, внимательность, чуткость педагога» [29].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Полагаем, что в вузе дополнительно к вышеназванным педагогическим условиям необходимо разработать программу совершенствования профессиональных и личностных качеств, то есть фактически необходимо научить будущего специалиста искусству проектирования и сознательного осуществления преобразований самого себя в своей дальнейшей жизни и в выбранной профессии. Создание такой программы даст возможность целенаправленно, а не хаотично, формировать и развивать профессиональные, социокультурные и психические качества личности самым оптимальным образом с целью воспитания настоящего профессионала, конкурентоспособного на современном рынке труда при постоянной флуктуации условий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акешова М.М., Абдуллаева Р.А. К вопросу о профессиональной подготовке будущих специалистов в условиях информатизации образования в Казахстане // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г.Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С.217-218.
2. Бабина А.А. Психологические особенности профессиональной деятельности педагога в контексте федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения (ФГОС-3) // Фундаментальные исследования, 2014. № 8. С.1178-1181.
3. Бондаренко Е.Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе: монография / Е.Н.Бондаренко. Минск: Тесей, 2008. 224 с.
4. Вакулова О.В. Цель преобразований процесса обучения в информационном обществе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. № 1. С.76-80.
5. Внукова О.Н. Самообразование как составляющая профессионального саморазвития педагога высшей школы // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г.Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С.269-271.
6. Гвоздев Л.И., Романов Ю.А., Козырева О.А. Возможности социализации и самореализации обучающихся спортшколы как социально-педагогическая проблема // Педагогическое мастерство: материалы IV

Междунар. науч. конф. (г.Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С.157-159.

7. Григораш О.В. Система подготовки высококвалифицированных специалистов технических направлений // Высшее образование сегодня. 2014. № 7. С.41-49.

8. Григоренко Е.В. Философские методологии и научное познание // В мире научных открытий. – №1.2(49). Красноярск: Научно-инновационный центр, 2014. С. 1171-1183.

9. Калугина М.А. Инновационные технологии в управлении развитием социальной сферы // В мире научных открытий. Красноярск: научно-инновационный центр, 2013. №3.1(39) (Проблемы науки и образования). С.112-127.

10. Кирьякова А.В. Ориентационно-ценностные основания компетентностных технологий / Компетентность и технологии образования: Материалы науч. практ. конф. Хорсенс: Универ. Колледж Витуса Беринга, Дания, 2008. 297 с.

11. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2003. 544 с.

12. Маланов И.А., Голавская Н.И. Проблемы содержания и организации учебно-исследовательской деятельности школьников // Вестник БГУ. Сер. Педагогика. Выпуск 1. 2002. С. 179-182.

13. Мэй Р. Мужество творить / пер. с англ. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. 160 с.

14. Первутинский В.Г. Развитие социальной компетентности студента в условиях профессиональной подготовки студентов [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://akmeo.rus.net/index.php?id=120>, свободный.

15. Роголева Г.И. Организационно-педагогические условия развития воспитательного пространства университета // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Педагогика. №1. 2014. С.92-98.

16. Семина И.С. К проблеме развития творческого потенциала студентов вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 10-2. С.216-219.

17. Тарасенко Е.В., Осипова О.П. Понятие самообразования учителя как объекта внешнего управления // Вестник ЮУрГУ. 2010. №23. С.28-31.

18. Шадрин И.Н. Формирование ценностных ориентаций студентов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дис. ...канд.пед.наук. Кемерово, 2005.

19. Шафикова Р.Г. Моделирование образовательной среды нравственного развития детей // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Педагогика. №1. 2014. С.62-67.

20. Шмакова О.В. Особенности проектирования модели личности специалиста в иноязычной образовательной среде вуза // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: сб.науч.трудов. Вып.19. Тверь: Твер.гос.ун-т, 2013. С.84-90.

21. Аниськин В.Н., Жукова Т.А. Теоретические основы разработки модели формирования социокультурной идентификации // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 66-67.

22. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.

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

24. Синёва Н.Ю. Этикет как социокультурная универсалия: закономерность движения к выработке правил глобальных коммуникаций // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 272-284.

25. Манова М.В. Социокультурные аспекты ценностей предпринимательства // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 54-56.

26. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.

27. Бусыгина Т.А., Бусыгина А.Л. Влияние эмоциональности педагога на оценку студентами его педагогического имиджа // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 44-45.

28. Ордабаева Ж.Ж. Имидж современного педагога: от теории к практике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 160-162.

29. Щербакова Е.В. Формирование имиджа и авторитета в системе профессионального самообразования и саморазвития педагога // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г.Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. с.276-279.

TRAINING AND EDUCATION OF A HIGHLY QUALIFIED PROFESSIONAL AT HIGHER SCHOOL

© 2015

G.S. Arkhipova, candidate of pedagogical science, associate professor the Foreign Language Department
Transbaikal State University, Chita (Russia)

Abstract. One of the important tasks of higher school is training and education of a true professional. The article concerns the qualities which a future specialist must possess (flexibility, mobility, high morality, general cultural competence, adaptation ability in different social conditions, aspiration for self-education, development of creative potential, etc.), teacher's role in their formation, and pedagogical conditions of students' self-realization. Contemporary circumstances require not only professional knowledge and skills from a graduate, but also high level of social adaptation and general cultural competence. It means that one of the main tasks of higher school is not just training of a highly qualified specialist but his competence education in social sense, so that a young specialist will be adaptable to constant fluctuation of life and working conditions. He mustn't do his job mechanically, but communicate qualitatively with his colleagues, be open to innovative processes occurring both in the society and in professional activity. The article emphasizes the necessity of a future specialist's upbringing in sociocultural direction. Creation of sociocultural conditions at higher school may contribute to this process and may help a graduate 'to join' labour collective, professional activity, social life without any efforts. The author recommends creation of some pedagogical conditions at higher school for students' self-realization, namely, enlargement of sociocultural aspect in the educational process, introduction of social designing, development and approbation of professional and personal qualities perfection programme. The key role in highly qualified professional training and upbringing at higher school belongs to a teacher who must possess not only deep knowledge in his taught subject, but must enjoy authority over students and colleagues, must keep up image of a true educational specialist and follow pedagogical tact and ethics.

Keywords: professional competence, self-realization, a true professional, pedagogical tact and ethics, professional and personal qualities perfection programme.

УДК 37.013.43

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2015

М.И. Бекоева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
психолого-педагогического факультета
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, (Россия)

Аннотация. Успешная реализация поликультурного образования – сложный, уникальный, динамичный и противоречивый процесс. Личность, у которой веками складывается психологическая структура различий «свой – чужой», «мы – не мы», «мой – чужие», не в состоянии миролюбиво и плодотворно жить, трудиться в поликультурной среде. Жизненный опыт показывает, что на почве неприязни к людям других рас, вероисповеданий, национальностей, в мире повышается уровень агрессии, социальной напряженности, сопровождающийся бесконечными военными конфликтами, террористическими поступками и другими негативными проявлениями межнационального противостояния. Исходя из этого, в статье представлены основные направления и специфические характеристики совершенствования поликультурного образования в современных условиях, основанного на эффективной организации межкультурного, межконфессионального и межэтнического взаимодействия.

Ключевые слова: поликультурное образование, современная образовательная среда, межкультурное взаимодействие, межнациональные взаимоотношения.

Одной из характерных особенностей поликультурного образования в условиях многонационального региона является усиление взаимозависимости и взаимодействия обучающихся разных национальностей с целью взаимообогащения культур. Механизмы сохранения и приумножения культуры через образование и воспитание в различных периоды анализируются в историко-педагогических исследованиях (М.М. Бахтин, М.И. Бекоева, Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова А.М. Новиков З.И. Равкин, Н.У. Ярычев и др.). Проблема толерантного взаимодействия различных конфессиональных и этнических общностей в этих условиях признается учеными всего мира актуальной социально-педагогической проблемой, поскольку в нем практически отсутствуют моноэтнические государства. Формирование основ культуры межэтнических и межконфессиональных взаимоотношений в поликультурной образовательной среде регионального вуза конкретизирует и обогащает представления о стратегических направлениях гармоничного развития и становления толерантной личности. Следовательно, повышается важность поликультурного образования человека, позволяющего овладеть ему способностью толерантного отношения к инокультурным особенностям других людей, их культуре, взглядам, менталитету, убеждениям, вероисповедованию, традициям и т.д.

Как отмечают ученые, занимающиеся проблемами межкультурной и межнациональной толерантности в условиях современного образовательного пространства (И.С. Бессарабова, Н.Л. Кобесашвили, Я.Л. Коломинский, С.А. Моисеева, А.В. Петровский, Ф.В. Хугаева и др.), важнейшими факторами, которые актуализируют научные исследования в области поликультурного образования, являются следующие: расширение социокультурных, образовательных, политических связей между государствами, усиление интернациональных процессов глобализации, абсолютное осознание феномена культуры как явления, охватывающего все области социальной жизни, процесс взаимовлияния мировых и национальных культур, развитие гуманистической парадигмы в качестве доминирующей структурной единицы социокультурного процесса, ускорение интеграционных процессов в международной образовательной системе.

По мнению большинства исследователей (З.С. Кулаева, З.К. Каргиева, Н.М. Мкртычева, И.Т. Икоева, Б.А. Тахохов и др.), поликультурная образовательная среда задает насущную потребность осуществлять образовательный процесс с учетом этнокультурного аспекта, акцентируя на культурный плюрализм и межгрупповую гармонию, создавая условия для познания культуры других народов, что содействует толерантным взаимоотношениям между участниками образовательного пространства. Обучение и воспита-

ние в поликультурной среде основаны на осмыслении того, что знание – это эволюционный и социальный процесс, подвергнутый изменениям вследствие отрицательного влияния различных дискриминационных форм. Поликультурное образовательное пространство требует отображения в содержании образования того, что традиции, культура, искусство, история, политика выступают продуктом взаимодействия различных культурных, конфессиональных, либо этнических групп.

Как отмечают в своем исследовании М.И. Бекоева и Ф.В. Хугаева, интерактивное поликультурное образование направлено на формирование способности у обучающихся к межнациональному, межкультурному и межконфессиональному взаимодействию представителей разных культур и этносов. Его окончательная цель – сделать допустимым равноправный взаимный обмен между культурными ценностями, сохраняя индивидуальность каждой и одновременно достигая их взаимного обогащения [1, с. 216-219]. Усиление поликультурного аспекта образовательного процесса актуализирует необходимость подготовки педагогических работников, способных реализовать, прежде всего, его гуманистическую направленность. В связи с этим осуществлен ряд научных исследований, посвященных формированию готовности к педагогической деятельности в условиях поликультурной среды (Е.В. Бондаревская, Т.В. Иванова, И.Т. Икоева, И.Ф. Исаев, Н.Б. Крылова, Н.М. Мкртычева, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, В.З. Течиева, В.Т. Фоменко и др.). В исследованиях указанных ученых педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры преподавателя, которая проявляется в специфике педагогической деятельности и контексте профессиональных качеств.

Так как реализация позиций поликультурного образования непосредственно связана с идеей сохранения целостного образовательного пространства, то по мнению некоторых ученых (Н.М. Мкртычева и И.Т. Икоева), необходимо учитывать особую важность ценностно-мировоззренческого характера воспитания, активного использования накопленного социально-педагогического потенциала общероссийской и региональной образовательных систем; межпоколенной преемственности историко-культурных ценностей и приоритетов на основе общественного согласия, в свете формирования культуры мира, межкультурной и межконфессиональной толерантности. Как полагают эти исследователи, именно общественные воспитательные ресурсы выступают фундаментом для стабильного социального, культурного, экономического и духовного развития как отдельных регионов, так и всей России в целом, будут содействовать обогащению и расширению системы морально-этических, нравственных ценностей, созданных на самобытности культуры и традиций каждого народа

[2, с. 4-7].

Являясь многокультурным обществом, Россия испытывает потребность в педагогических работниках с новым мировоззрением, направленным на интеграцию народов и культур с целью их дальнейшего сближения, их взаимного духовного обогащения. В этой связи значительно изменились требования современного общества к профессионалу, его способности адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности поликультурной образовательной среды. В современном российском обществе поликультурное образование рассматривается как дополнение к профессиональной подготовке специалиста любого направления, при котором поликультурный компонент приобщается к традиционному содержанию образования путем включения в него определенных учебных материалов, разделов или специальных дисциплин и т.д. Помимо этого в настоящее время образование в России носит полиэтничный характер, так как оно рассматривает проблемы воспитания и образования в узком контексте, то есть в отрыве от поликультурных, языковых, социальных, политических, экономических, конфессиональных, гендерных различий членов социума. Используемый на занятиях материал носит преимущественно этно-национальный и культурный характер.

Для изучения специфики поликультурного образования целесообразно обратиться к региональному опыту, где на протяжении нескольких десятков лет накапливался богатый теоретический и практический материал, который еще недостаточно изучен и внедрен централизованно в отечественную образовательную систему. В начале нового тысячелетия, когда усилились миграционные процессы в национальных республиках, культурное многообразие стало базовой ценностью общества, когда образование нацелено на развитие личности, обладающей толерантным поведением, социальным и глобальным сознанием, межкультурной компетентностью. Будучи многонациональным, многоэтническим регионом (З.К. Малиева), Северный Кавказ испытывает на себе влияние культурно-информационных преобразований и миграционных процессов, происходящих как в России, так и за рубежом [3]. В этих условиях весьма актуальна проблема адаптации представителей многочисленных наций, народов, культур, конфессий, населяющих и прибывающих в другую страну.

Методы работы в современной российской школе по внедрению социокультурного и этнического компонентов в образовательный процесс соответствуют аддитивному и контрибутивному подходам (З.К. Каргиева, З.С. Кулаева), разработанным в американской классической педагогике, которые не замечают существенных изменений целей и структуры традиционной образовательно-воспитательной программы [4]. В дальнейших исследованиях отечественным ученым полезно ознакомление с подходом «социальных действий» и трансформационным подходом с целью перехода от несложного дополнения образовательных программ материалами поликультурного характера к его непосредственной интеграции в содержание образования.

Несмотря на усиливающийся интерес к изучению отдельных компонентов развития теории и практики поликультурного образования в отечественной педагогической науке (М.И. Бекоева, З.К. Каргиева, Н.Л. Кобесашвили, Б.А. Тахохов, Н.У. Ярычев и др.), недостаточно исследованной остается комплексное осмысление проблемы поликультурного образования, рассматриваемой в единстве ее содержательных, целевых и деятельностных характеристик, которые требуют конкретизации и уточнения. Главной причиной отсутствия представления о целостном поликультурном образовании является несформированность единого контекста его изучения, слабая интеграция инновационного поликультурного подхода и традиционного знания [5].

Как пишет в своем исследовании В.З. Течиева, по-

ликультурная образовательная модель является ведущей в достижении социальной консолидации и согласия нашего общества в условиях роста его социального, этнического, религиозного и культурного разнообразия, т.к. в основе данной модели положена идея формирования гражданской и культурной идентичности и общности всех граждан и народов России [6, с. 251-253]. Соглашаясь с мнением В.З. Течиевой, Б.А. Тахохов пишет: «Вектор развития мировой цивилизации показывает, что одновременно с глобализацией существует понимание того, что мир не настолько един, как представляется на первый взгляд. В нем сохраняется полиэтничность и поликультурность, поэтому повышается интерес к этническим проблемам. Постановка этих вопросов говорит о том, что межкультурная компетентность как на уровне теоретических знаний (когнитивный уровень), так и практического положительного отношения к представителям других народов (эмпирический уровень) становится важнейшей составляющей конкурентоспособности современного специалиста, показателем определенного уровня мировоззрения, гражданственности и нравственной культуры [7, с. 87-91].

Анализ исследований перечисленных авторов позволил нам обозначить ряд сложившихся противоречий между: разработками в отечественной педагогической теории и практике отдельных направлений поликультурного образования и отсутствием его целостного методологического и теоретического обоснования; научно-теоретическими подходами исследователей к определению отдельных компонентов понятийного аппарата поликультурного образования и недостаточного их концептуального обобщения и систематизации для определения данной области; необходимостью практического осуществления данного направления и неразработанностью системного представления методических рекомендаций по внедрению в учебно-воспитательный процесс поликультурного компонента и обоснования основных тенденций его формирования в современной системе образования.

Таким образом, вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. Поликультурное образование – это антинационалистическое образование, отрицающее любые дискриминационные формы между участниками учебно-воспитательного процесса и требующее обязательного открытого обсуждения с учащимися вопросов межнациональных и межкультурных взаимодействий, чтобы противостоять случаям его воспроизведения в стенах образовательных организаций и в обществе в целом. Исследователи (М.И. Бекоева [8], Н.Л. Кобесашвили [9], Котлярова С.П. [10], Б.А. Тахохов [11], Ф.В. Хугаева [12]) часто обращаются к трудам американских ученых по проблемам антирасистского образования, которое развивалось наряду с поликультурным направлением, расширяя зону его проблем, так как оно бросает вызов непосредственно проблеме национализма в образовательном пространстве; подвергает сомнению эффективность трекинга как одной из форм распределения обучающихся, в зависимости от интеллектуальных данных, по классам; рассматривает культуру в контексте государственной власти; обращается к проблеме доминирующего влияния белой расы над остальными.

2. Поликультурное образование выступает необходимым и базовым образованием для всех, без исключения, обучающихся. Уровень поликультурной образованности обучающихся устанавливается степенью овладения ими объема и содержания знаний и сведений о общечеловеческих и национальных ценностях, о традициях, искусстве, литературе, истории как своего народа, так и других народов, проживающих в поликультурном обществе (как минимум, обучающийся должен быть знаком с основными событиями и национальными героями тех народов, представители которых учатся вместе с ним в образовательной организации); обладать по-

крайней мере одним иностранным языком. Значимость поликультурного образования для всех обучающихся продиктована необходимостью отражения учебной литературой многообразия этнической, культурной, религиозной, гендерной, социальной, лингвистической палитры общества во избежание формирования ошибочных стереотипов о тех или иных народах.

3. Поликультурное образование учеными часто определяется как динамичный процесс, в результате которого педагог учит обучающихся принимать, осознать, и ценить людей другой культуры, а не только знакомит их с реальным материалом об этнокультурных группах и ценностях.

4. Поликультурное образование направлено на достижение социального равенства и справедливости [13-17], иначе говоря – на предохранение и улучшение положения в обществе индивидумов, принадлежащих к исторически притесняемым народам, и вследствие этого не располагающих свободным доступом к образованию (женщины, пожилые граждане, цветные граждане, люди с физической и умственной ограниченностью в развитии; граждане, не имеющие постоянной работы и жилья).

5. Поликультурное образование взаимосвязано с эмпирической педагогикой и базируется на ее принципах, так как она содержит ценные указания по воспитанию у обучающихся способности креативно мыслить, что позволяет им без предвзятости и самостоятельно обобщать различные факты и явления; подробно анализировать важные для поликультурного образования суждения (власть, идеология, культура, класс); формировать практический опыт содействия индивиду до момента его самостоятельного приспособления к требованиям государства и социального пространства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хугаева Ф.В., Бекоева М.И. Профессионально-педагогическая компетентность как условие подготовки студентов к реализации поликультурного образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2. С. 216-219.
2. Мкртычева Н.М., Икоева И.Т. Формирование системы поликультурного образования в общеобразовательной школе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. №3. С. 4-7.
3. Малиева З.К. Поликультурное образование как фактор преодоления межнационального отчуждения молодежи // Nauka-Rastudent.ru. 2015. №6 (18). С. 16.
4. Кулаева З.С., Каргиева З.К. Социальная среда как фактор эстетического воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №1. С. 98-100.

5. Ярычев Н.У. Межпоколенческое взаимодействие как социальный процесс // Фундаментальные исследования. 2015. №2-4. С. 884-890.

6. Течиева В.З. Формирование нравственно-гуманистических ценностей у школьников в условиях поликультурной образовательной среды // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. №1 (12). С. 251-253.

7. Тахохов Б.А. Диалог культур в современном образовании // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. №2. С. 115-118.

8. Бекоева М.И. Общепедагогическая подготовка студентов в условиях современного вуза // Stredoevropsky Vestnik pro Vedu a Vyzkum. 2015. Т. 54. С. 51.

9. Кобесашвили Н.Л. Формирование культуры межэтнической и межконфессиональной толерантности у студентов регионального вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2009. 21 с.

10. Котлярова С.П. Роль поликультурного воспитания в формировании этнокультурной компетентности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2. С. 115-118.

11. Хугаева Ф.В. Интегративные поликультурные таблицы как средство включения личности студента в культурный диалог народов Кавказа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2. С. 214-216.

12. Тахохов Б.А. Межкультурная компетентность и формирование полилингвальной личности // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. №1. С. 87-91.

13. Власюк Ж.И. Обзор проблемы справедливости в психолого-педагогическом измерении // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. №2 (13). С. 63-65.

14. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. №4. С. 28-30.

15. Иванов М.Ю. Специфика социальных услуг как средства получения социальных эффектов // Самарский научный вестник. 2013. №4. С. 71-73.

16. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. №4. С. 25-27.

17. Любохинец Л.С. Внедрение концепции социального партнерства в практику регулирования социально-трудовых отношений // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. №5 (31). С. 16-24.

IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

© 2015

M.I. Bekoeva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy and psychology faculty of psychology and education

North Ossetian State University K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. Successful implementation of multicultural education - a complex, unique, dynamic and contradictory process. Person, which for centuries formed the psychological structure of the differences «- another's», «we - not we», «my - alien», not able to peacefully and fruitfully to live, to work in a multicultural environment. Life experience shows that because of hostility to people of other races, religions, nationalities of the world increased levels of aggression, social tensions, accompanied by endless military conflicts, terrorist acts and other negative manifestations of inter-ethnic conflict. On this basis, the article presents the guidelines and the specific characteristics of the improvement of multicultural education in modern conditions, based on the effective organization of inter-cultural, inter-religious and inter-ethnic cooperation.

Keywords: intercultural education, modern educational environment, intercultural interaction.

УДК 372.879.6

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

© 2015

И.Н. Воробьева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и легкой атлетики*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

Аннотация. Статья посвящена анализу и обоснованию основных направлений формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни. Признавая укрепление и сохранение здоровья подрастающего поколения одним из приоритетных задач государственной образовательной политики, всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) рассматривает его не только как отсутствие заболевания, но и как состояние полноценного физического, умственного, психического, физиологического, нравственного и социального благополучия. В связи с этим здоровье учащихся должно обуславливаться, прежде всего, личностно-ценностным уровнем его проявления. Из этого следует, что центральное место в процессе физического развития личности школьника и формирования положительного отношения к здоровому образу жизни занимают мотивационно-ценностные установки, а также активная физкультурно-оздоровительная деятельность как ведущие направления в процессе укрепления и сохранения здоровья. Сегодня залогом физического и психического здоровья обучающихся является физическое воспитание в общеобразовательной системе. Можно разными методами и способами совершенствовать и развивать систему здравоохранения, но здоровье детей – это, прежде всего, их физическое развитие с раннего детства, то есть сегодня необходимо говорить о гармоничном развитии личности молодого, перспективного, умеющего ставить перед собой большие жизненно важные цели. Отсутствие понимания значения активной двигательной деятельности для укрепления и сохранения здоровья, низкий уровень сформированности положительного отношения к физической культуре и спорту является проблемой не только образовательных организаций в целом, но и проблемой каждой отдельной семьи, в частности.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, двигательная активность, здоровый образ жизни, мотивационно-ценностное отношение.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Перегруженность образовательного процесса учебными предметами, малоподвижный образ жизни детей, бесконтрольное времяпровождение за компьютерными играми, нерациональное и неполноценное питание, равнодушное отношение к собственному здоровью и здоровому образу жизни в целом, сложная экологическая обстановка, доступность алкогольных напитков, психотропных и наркотических средств, – главные причины недостаточной физической активности и заметное ухудшения здоровья школьников в последнее время. Давно известно, что физическое воспитание выступает мощным средством социального становления человека, совершенствования его индивидуальных, личностных качеств, а также совершенствования профессионально важных характеристик, двигательной активности и т.д. Как отмечает Г.Н. Голубева, сегодня невозможно найти ни одной сферы человеческой деятельности, не связанной с физическим воспитанием, поскольку физическая культура и спорт – общепризнанные духовные и материальные ценности общества в целом и инструментальные ценности каждого человека в отдельности, овладевая которыми индивид осваивает и преобразует культуру [1].

Во всем мире роль физического воспитания люди оценивают по-разному: одни относятся к физической культуре и спорту скептически, другие считают его излишней тратой времени, третьи явно ощущают смысл физической активности, четвертые значение занятий спортом видят в стройности и красоте тела человека и т.д. Причем каждый из них имеет разное отношение к физическому воспитанию и занятиям физической культурой: кто-то отдает предпочтение просмотру по телевизору спортивных передач (чемпионатов различного уровня, олимпиад и т.д.); кто-то желает просто заниматься каким-нибудь видом спорта или общефизической подготовкой для поддержания здоровья, для кого-то спорт может быть просто средством существования. К последним относятся тренеры, профессиональные спортсмены, спортивные врачи, директора различных спортивных секций, организаторы спортивных мероприятий и т.д. Разумеется, каждый из них вносит свою посильную лепту в развитие физической культуры и спорта в нашей стране.

Анализ последних исследований и публикаций, в

которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Научно-педагогический анализ работ известных ученых (Г.И. Барышев, М.М. Бахтин, И.Н. Воробьева, В.Н. Горелова, В.В. Левченко, Л.Ф. Лесгафт, Л.И. Лубышева, Р.Р. Магомедов, В.В. Марков, А.В. Родионов и др.) по проблеме формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни в процессе физической культуры позволил выявить, что важными задачами школы признаны: сохранение и укрепление здоровья обучающихся, рост уровня их адаптационного потенциала организма, освоение основных правил и принципов реализации здорового образа жизни, полноценное физиологическое, психическое и физическое развитие школьников в соответствии с их индивидуальными и возрастными особенностями. По мнению некоторых ученых (И.Н. Воробьева, В.В. Елисеев, Е.В. Зобкова, Д.Ю. Карасев, Л.И. Лубышева, Е.В. Панова и др.), в современном обществе назрели противоречия между объективной необходимостью оптимизации физкультурно-оздоровительной деятельности обучающихся как важного условия успешности учебно-воспитательного процесса и отсутствием методологии организации данного процесса; признанием физической культуры и спорта приоритетными в процессе формирования у школьников ориентации на здоровый образ жизни и устаревшими традиционными формами, методами и средствами деятельности на уроках физкультуры. По мнению Е.В. Пановой, здоровый образ жизни – это способ организации жизнедеятельности, базирующееся на научно обоснованных, личностно-значимых и санитарно-гигиенических нормативах, направленных на сохранение и укрепление здоровья [2, с. 226-228]. Близкое по смыслу определение дает Л.И. Лубышева: «Здоровый образ жизни – это процесс соблюдения человеком определенных правил, закономерностей, норм, принципов и ограничений в жизни, способствующих оптимальной адаптации организма к условиям среды, сохранению здоровья, высокому уровню работоспособности в повседневной учебной, профессиональной и трудовой деятельности» [3].

Формирование целей статьи (постановка задания). Обозначенные противоречия послужили основанием

для определения цели данной статьи, которая заключается в выявлении основных направлений формирования мотивационно-ценностного отношения подростков к здоровому образу жизни, способствующих осознанию обучающимися личностной значимости физической культуры и ориентированных на воспитание у них осознанного отношения к собственному здоровью.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Проблема реализации здоровье-сберегающего потенциала физической культуры и спорта в целях укрепления и сохранения физического, психического и психофизиологического здоровья обучающихся, формирования навыков здорового образа жизни становится одним из приоритетных направлений совершенствования современной образовательной организации. На основе анализа и обобщения ведущих концептуальных подходов к проблеме исследования (педагогического, социологического, психологического, философского, медицинского), здоровый образ жизни мы определяем как специфическую форму организации жизнедеятельности людей, способствующая повышению уровня адаптации к психическим, эмоциональным, умственным, трудовым и физическим нагрузкам, укреплению и сохранению здоровья человека; удовлетворению своих жизненных потребностей и интересов в рамках социальных и природных ограничений. Он органически соединен с личностно-мотивационной мобилизацией умственных, физических, психологических, психических, социальных, творческих способностей и возможностей подрастающего поколения. Известный отечественный ученый, основоположник научной теории физического воспитания в нашей стране П.Ф. Лесгафт писал, что физическое воспитание не следует ограничивать оздоровлением и укреплением организма или выработкой спортивных навыков, а должно быть органически связано с задачами нравственного, духовного, умственного, трудового и эстетического воспитания. Только при наличии логически последовательной системы элементов, включающих цели и содержание физического воспитания, проектирование педагогической техники управления образовательным процессом, учебных планов и программ по физической культуре, по мнению ученого, можно осуществлять реализацию общей цели воспитания, которая заключается во всестороннем и гармоничном развитии деятельности человеческого организма [4].

Однако, совершенствование системы физического воспитания на фоне реформирования системы образования в России, в настоящее время, на практике идет крайне медленно, до сих пор кардинальных изменений в решении этой проблемы не произошло. В результате, можно констатировать, что физическая культура уже на протяжении многих десятилетий не выполняет ни тактические, ни стратегические свои функции на должном уровне. До сих пор не найдены достаточно эффективные формы организации учебного процесса по физической культуре в школе (Т.В. Хромина), способные воплотить в непротиворечивых педагогических технологиях все то новое, что создано российской наукой в области формирования здорового образа жизни [5]. Решить проблему эффективности физического воспитания без создания условий, содействующих освоению ценностей физической культуры, удовлетворению потребностей школьников в занятиях физическими упражнениями; формированию физической культуры личности учащегося с учетом его индивидуальных способностей и мотивации практически невозможно. Центральное место в культуре здоровья и формировании здорового образа жизни, отмечает В.В. Марков, занимают ценностно-мотивационные установки, а также знания, умения, навыки сохранения и укрепления здоровья, организации здорового образа жизни [6].

Таким образом, важнейшими компонентами в процессе организации спортивно-оздоровительной деятель-

ности школьников являются его мотивационная сфера, нравственные приоритеты и ценностные ориентиры. Они отображают потребности и интересы ученика, его активное, осознанное отношение к образованию. Только при наличии сильных, глубоких побуждений и мотивов учебная деятельность школьников будет протекать наиболее продуктивно. По мнению М.Ю. Славина, мотивация учебно-физкультурной деятельности школьников вытекает из трех ведущих потребностей: потребность в движении, потребность выполнения обязанностей учащегося, потребность в спортивной деятельности [7, с. 6-9].

Чтобы оптимизировать возможность последовательного овладения жизненно важными движениями, воспитания физических, психических, нравственных и волевых качеств, формирования основ здорового образа жизни у подростков, необходимо: во-первых, формирование ценностного отношения к физической культуре, установка на приоритет здоровья, здоровый образ жизни, физическое совершенствование; во-вторых, овладение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, психическое и эмоциональное благополучие; в-третьих, создание основы для творческого и методически обоснованного использования физкультурно-спортивной деятельности в перспективных личностных достижениях. Это, в свою очередь, потребовало от нас разработки «Структурно-функциональной модели формирования у подростков мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни средствами физической культуры», ориентированной на приоритет здоровья и отвечающей интересам и возможностям обучающихся в процессе самостоятельно организованных занятий по физкультуре.

На основании анализа результатов исследования, выявленных противоречий, препятствующих формированию мотивационно-ценностного отношения подростков к физкультуре и соответственно эффективному осуществлению физического воспитания, были сделаны выводы, обоснованы причины неудовлетворительного состояния здоровья и физического развития обучающихся в связи с чем приступили к решению задач, предусмотренных в рамках реализации «Структурно-функциональной модели формирования у подростков мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни средствами физической культуры» и направленных на формирование у школьников потребности в интенсивных занятиях физической культурой и необходимости в их проведении: организационно-деятельностные (формирование способности к организации своей деятельности, планированию своей деятельности, овладению комплексом упражнений, благоприятно воздействующих на состояние организма, взаимодействию с педагогом и сверстниками); оздоровительные (улучшение показателей физического развития, укрепление здоровья и повышения функциональных возможностей организма, закаливание и повышение сопротивляемости защитных сил организма); гигиенические (знание основ ЗОЖ, режима и распорядка дня, системы питания, освоение жизненно важных двигательных умений и навыков); функциональные (обогащение знаниями в области физической культуры, совершенствование волевых и нравственных качеств, повышение дисциплины и ответственности) [8].

Ценным средством формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни, по мнению автора, выступает внеучебная спортивно-оздоровительная деятельность, содержание которой включает: спортивно-массовые мероприятия, систему подвижных игр, спортивные игры, новые виды и средства двигательной активности, средства теоретической подготовки (уроки здоровья) и др. В качестве одного из примеров, реализуемых в общеобразовательных школах РСО-Алания можно привести участие школьников в военно-спортивной игре «Зарница Алания», которая проводится ежегодно в рамках реализации го-

сударственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» и республиканской целевой программы «Патриотическое воспитание граждан Республики Северная Осетия – Алания на 2016-2020 годы». Основными этапами игры являются: прикладная физическая подготовка, строевая подготовка, ратные страницы истории, конкурс стенгазет, медицинская подготовка, основы безопасности жизнедеятельности, снаряжение магазина патронами к АКМ, военизированная эстафета, перетягивание каната [9, с. 37-40].

Подготовка и участие в военно-спортивной игре «Зарница Алании» послужило эффективным средством и методом удовлетворения жизненно важной потребности в формировании личностно-мотивационной установки школьников на воплощение своих физических, интеллектуальных, психических и социальных возможностей и способностей; воспитания ответственного отношения к учебе, общественной и трудовой активности; формирования высоких нравственных качеств, инициативы и самостоятельности, сознательной дисциплины, товарищества и дружбы, коллективизма, воли, смелости, находчивости и выносливости; овладения приемами защиты от оружия массового поражения, правилами дорожного движения и противопожарной безопасности, освоению навыков оказания первой медицинской помощи при травмах, ранениях, ожогах и т.д. Такое поэтапное включение подростков во все более сложные виды познавательной и практической физкультурно-спортивной деятельности способствует успешному формированию чувств, воли, разума и поведения, необходимых для непринудительной и осмысленной реализации здорового образа и стиля жизни.

В процессе учебной деятельности одних обучающихся в большей мере мотивирует сам процесс познания, других – ценностное отношение к процессу обучения, к конкретному предмету, третьих – личностное становление, четвертых – перспективные направления будущей профессиональной деятельности и т.д. Именно характер мотивации и ценностных ориентаций определяет потенциал внутренних резервов активности личности школьника как субъекта образовательного процесса [11]. Основу для формирования у учащихся таких личностных свойств, как: мобильность, целеустремленность, творческие способности, трудолюбие, чувство коллективизма, стремление не отставать от других закладывает система школьной физической культуры. Это эффективное средство направления энергии школьников в конструктивное русло. При этом знания и умения, поведение, личный пример учителя физической культуры становятся для них более значимыми ориентирами, чем назидания и наставления. И если учитель физической культуры поможет сформировать у обучающихся потребности к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, то им будет легче осознать и принять для своей жизни такие социальные понятия, как дружба, равноправие, справедливость, красота, право на интересную жизнь, свобода и счастье [12]. Результатом такой физической подготовки подростков, как правило, является сформированная личность, обладающая устойчивой мотивацией к спортивным перегрузкам, психологической способностью в дальнейшей жизни «осмысливать» меняющуюся информацию и передавать ее [13-22].

Помимо удовлетворенности уроком, у обучающихся необходимо формировать и ценностное отношение к физической культуре, как к учебному предмету, которое характеризуется, с одной стороны, осознанием необходимости этого предмета, а с другой – пониманием того, что на уроках физкультуры можно удовлетворить свои потребности в двигательной активности. Когда дети испытывают состояние удовлетворенности и стараются оптимизировать частоту движений, тогда и происходит формирование положительно-активного отношения к

физической культуре.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления. Мотивационно-ценностное отношение подростков к здоровому образу жизни средствами физической культуры представляет совокупность явлений и процессов, побуждающих к активной физкультурно-оздоровительной деятельности в соответствии с внутренними потребностями-мотивами, приобретающими личностно-значимую ценность (нацеленность на здоровый образ жизни; организация самостоятельных физических занятий; стимулирование положительной мотивации, интересов и убеждений, организующих и направляющих волевые усилия личности; формирование знаний о влиянии занятий физической культурой на основные системы организма; об основных приемах самоконтроля во время этих занятий) и внешними условиями-мотивами (познавательная и практическая деятельность по овладению ценностями физической культуры; объединение воедино техники выполнения физических упражнений с правилами самостоятельной тренировки для повышения двигательной активности; достижений высокой пластичности движений с совершенствованием телосложения; заметное улучшение внешнего вида с впечатлениями, производимыми на окружающих; совершенствования техники выполнения жизненно необходимых двигательных умений и навыков).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Голубева Г.Н. Формирование двигательного режима ребенка. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта. 2006. – 124 с.
2. Панова Е.В. К вопросу о здоровьесберегающей методике развития гибкости: Проблемы совершенствования олимпийского движения, физической культуры и спорта в Сибири // Материалы Межрегиональной научно-практической конференции молодых ученых и студентов. – Омск, 2003. – С. 226 – 228.
3. Лубышева Л.И. Спортивная культура в школе. – М.: Теория и практика физической культуры и спорта. 2006. – 174 с.
4. Лесгафт П.Ф. Психология нравственного и физического воспитания: Избр. психол. тр. /Под ред. М.П. Ивановой. – М., Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 410 с.
5. Хромина Т.В. Психологическое обеспечение спортивной деятельности. Учебное пособие. – Хабаровск: ДВГАФК, 2008. – 124 с.
6. Марков В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней. – М.: Академия, 2001. – 320с.
7. Славин М.Ю. Формирование учебной мотивации подростков на занятиях физической культуры // Начальная школа плюс: до и после. – 2005. – №3. – С. 6 – 9.
8. Воробьева И.Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения подростков к здоровому образу жизни средствами физической культуры: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 /Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ, 2014.
9. Воробьева И.Н. Теоретические основы формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни средствами физической культуры //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №1 (16). С. 37-40.
10. Карасев Д.Ю. Развитие физических и личностных качеств дошкольников средствами физической культуры //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. №4 (15). С. 88-91.
11. Баскаев Б.А., Реватов М.О., Хубецов А.М. Моделирование процесса формирования у подростков мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни //Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С. 876.

12. Баскаев Б.А., Бузоев А.С., Хубецов А.М. Двигательная активность детей старшего дошкольного возраста как фактор их успешного физического развития // *Nauka-Rastudent.ru*. 2015. №10. С. 14.
13. Кочиева Э.Р. Формирование здорового образа жизни в современной студенческой среде // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2014. №4 (19). С. 88-90.
14. Атамась О.А. Аспекты формирования готовности будущих учителей физической культуры к внедрению технологий оздоровительного фитнеса // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2013. №1 (12). С. 33-35.
15. Лизунова Е.В. Внеклассная работа как способ формирования представлений о здоровом образе жизни у детей старшего школьного возраста // *Азимут научных исследований*. 2015. №1 (10). С. 30-34.
16. Цветкова И.В. Интересы подростков в получении информации о здоровом образе жизни // *Азимут научных исследований*. 2015. №1 (10). С. 105-108.
17. Избаш Л.М. Формирование культуры здоровья студентов колледжа как научно-педагогическая проблема // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2015. №1. С. 74-77.
18. Левченкова Т.В. Активные методы обучения в педагогике физической культуры и спорта // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2015. №1. С. 74-77.
19. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2014. № 4. С. 25-27.
20. Павлов Ю.А. Формирование здоровьесберегающих компетенций будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2013. №1 (12). С. 104-174.
21. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2014. № 4. С. 28-30.
22. Жуковский Е.И. Понятия «физическая культура» и «физкультурно-оздоровительная деятельность» в педагогической науке: содержательный аспект // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2013. 2 (13). С. 113-115.

BASIC DIRECTIONS OF FORMATION OF MOTIVATIONAL-VALUABLE RELATION OF SCHOOLBOYS TO A HEALTHY LIFESTYLE

© 2015

I.N. Vorobieva, candidate pedagogical sciences, associate professor of theory and methods of physical education and athletics.

North Ossetian State University. KL Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. This article analyzes and the justification of the basic directions of formation of motivational and valuable relation of schoolboys to a healthy lifestyle. Acknowledging the strengthening and preservation of health of the younger generation of one of the priority tasks of the state educational policy, the World Health Organization (WHO) considers it is not merely the absence of disease, but also as a state of full physical, mental, psychological, physiological, moral and social well-being. In this connection it should be subject to the health of students, especially student-value level of its manifestation. This implies that central to the physical development of the individual student and the formation of positive attitudes towards healthy lifestyle hold motivational value systems, as well as active sports and recreational activities as the leading trend in the process of strengthening and preservation of health. Today the key to physical and mental health of students in physical education is the education system. There are different methods and ways to improve and develop the health system, but the health of children - is, above all, their physical development in early childhood, that is, today we need to talk about the harmonious development of the personality of a young, promising, able to set a large vital goal. Lack of understanding of the value of the active motor activity for health promotion, the low level of formation of a positive attitude to physical culture and sport is not only a problem of educational institutions as a whole, but also the problem of each family in particular.

Key words: physical education, physical education, physical activity, healthy lifestyle, motivation and value attitude.

УДК 377.6

**МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО
МАШИНОСТРОИТЕЛЯ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ**

© 2015

В.Г. Гладких, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Общая и профессиональная педагогика»**О.В. Денисова**, соискатель*Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)*

Аннотация. В данной статье раскрывается процесс формирования профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении в малой группе. Его реализация предусматривает ориентацию на разработанную педагогическую модель, правомерность обращения к которой и ее научное обоснование составляет содержание статьи. Актуальность обращения к данной проблеме обоснована стремлением сформировать конкурентноспособную личность будущего машиностроителя, поскольку данная отрасль в настоящее время является фондообразующей отраслью страны, создающей фундамент для укрепления ее независимости и экономического могущества. В сложившихся условиях динамизм профессионального саморазвития будущего машиностроителя в учреждениях среднего профессионального образования составляет один из факторов позитивного влияния на решение указанной проблемы. Другой фактор в соответствии с нашим замыслом, подтвержденным анализом сложившейся в среднем профессиональном образовании ситуации связывается с механизмом формирования профессионального саморазвития будущего машиностроителя, описание которого представлено нами в материале данной публикации. Особый акцент в формировании исследуемого феномена сделан на его субъекте – малой группе, а также интерактивных технологиях, способствующих эффективности данного процесса.

Ключевые слова: модель, профессиональное саморазвитие будущего машиностроителя, проектное обучение, малая группа.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В контексте данного исследования современному машиностроителю необходимо помимо знаний, умений, компетенций, постоянной готовностью к самообразованию и потребностью в непрерывном пополнении образования для своевременной адаптации к изменяющимся условиям производства, стремлением предвидеть и оценивать социальные и экономические риски и их последствия в профессиональной деятельности. Мы считаем, что реализация этих приоритетов окажет позитивное влияние на результаты производственной деятельности будущих машиностроителей. На наш взгляд эффективной технологией, отвечающей идее профессионального саморазвития, является проект-технология, которая восходит к получившему широкое распространение в конце XIX века методу проектов, а впоследствии проектному обучению.

Отечественный и зарубежный опыт проектного обучения в профессиональном образовании подтвердил свою продуктивность в организационных условиях, ограниченного состава так называемой малой проектной группы численностью в 4-6 обучающихся.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Требования к содержанию среднего профессионального образования в области машиностроения связаны с особой спецификой технического образования и с особой «природой» объектов профессиональной деятельности. В профессионально-педагогическом поле отмечаются исследования, раскрывающие дидактические аспекты совершенствования профессионально-технологической подготовки будущих работников машиностроительного профиля. Среди них работы С.Ж. Айжамбаевой [1], В.Г. Лизункова [2], З.В. Степчевой [3], С.М. Ударцевой [4], К.Е. Цветковой [5], Е.А. Матвеевой [6], М.А. Сапугольцевой [7] и других исследователей.

К примеру, в исследовании Н.П. Степановой [3] представлена методика формирования профессионально значимых качеств учащихся профессионального лица машиностроительного профиля, обеспечивающая их диагностирование, развитие и коррекцию в обучении. Его разработаны и экспериментально апробированы критерии сформированности определенных профессионально значимых качеств, в частности профессиональной направленности личности, а также процессов техниче-

ского и логического мышления, мотивации и уровня развития внимания. В данном исследовании утверждается, что разработанная методика позволяет регулярно диагностировать как уровень развития профессионально значимых качеств, так и корректировать обучающую деятельность, осуществлять мониторинг профессионального развития будущих рабочих машиностроительного профиля.

На основе анализа состояния подготовки будущих специалистов машиностроительного профиля в работе С. Ж. Айжамбаевой [1] уточнена педагогическая сущность понятия «конструкторско-технологической подготовки будущих специалистов машиностроительного профиля». Она воплощается в формировании конструкторско-технологических знаний, умений и навыков по основам и особенностям конструирования изделий, проектированию технологического процесса изготовления деталей, инструментов и технологической оснастки, а также составлению программных продуктов, применяемых при автоматизированном проектировании технологических процессов изделий и разработке управляющих программ механической обработки деталей.

В научном исследовании В.Г. Лизункова [2] по проблеме развития экономико-управленческой компетенций бакалавров машиностроения на основе анализа отзывов работодателей (из опросов руководителей предприятий машиностроения), указывается, что «уровень подготовленности выпускников машиностроительных специальностей не всегда соответствует производственным задачам, связанным с проведением производственных расчетов ... с эффективной организацией работы коллектива, четким планированием выполняемой работы» [2, с 6.]. В этой связи в науке и практике поднимается проблема уточнения подходов к подготовке бакалавров машиностроения с целью устранения производственных и технико-экономических дефицитов в данной сфере.

Исследование С.М. Ударцевой, в свою очередь, посвящено профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров машиностроительного профиля. В частности, характеризуется модель подготовки инженера-педагога, которая представлена компонентами технологической подготовки, требующими значительных изменений с установленными требованиями ФГОС: изменения в общеинженерном и общепрактическом блоках [4]. В работе К.Е. Цветковой [5], выполненной на базе Оренбургского государственного университета, рассмотрена специфика конструирования вариативных образовательных программ подготовки инженеров-маши-

ностроителей в условиях университетского комплекса.

Профессиональная компетентность будущих бакалавров в сфере прикладной биотехнологии и инженерии исследована Е.А. Матвеевой на основе применения проект – технологии. Она считает, что проект-технология выступает как средство формирования профессиональных умений бакалавров [6], а М.А. Сапугольцева выполнение дизайн-проектов рассматривает как эффективное средство социализации личности обучающихся [7]. Таким образом, в приведенных исследованиях отмечается, что постановка проблемы качественной подготовки будущего машиностроителя связывается с учетом организационно-педагогических условий, тенденций, стратегий среднего профессионального образования и является своевременной, требующей пристального внимания и оснащения новыми исследованиями. В свою очередь, одним из актуальных дидактических средств, обеспечивающих качественное решение указанной проблемы, является проектное обучение.

Формирование целей статьи (постановка задания). Основной целью статьи является характеристика структурно-содержательной модели процесса профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении в малой группе как системы качественно различных и вместе с тем взаимосвязанных блоков: целевого, структурно-содержательного, процессуального, критериально-оценочного и результативного. В качестве целевой доминанты предлагается также описание педагогических условий, средств, критериев и показателей профессионального саморазвития будущего машиностроителя, способствующих постоянному самосовершенствованию, профессиональному и личностному росту.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Областью профессиональной деятельности выпускников согласно ФГОС СПО специальности 13.02.08 Технология машиностроения [8] выступает разработка и внедрение технологических процессов производства продукции машиностроения, а также организация работы структурного подразделения. Успешная реализация основных видов деятельности становится возможной в результате сформированности общих и профессиональных компетенций будущего техника машиностроения. Одной из приоритетных целей в рамках освоения образовательной программы специалиста среднего звена указанной отрасли является способность будущего техника как к личностному, так и профессиональному саморазвитию.

Совершенно очевидно, что сформированность общих и профессиональных компетенций, их качественное и количественное наполнение зависит от условий, в которых осуществляется подготовка будущего машиностроителя, обеспечивающих его успешное саморазвитие. Данное суждение обосновано анализом действующего образовательного стандарта указанной специальности и представлено в таблице 1.

Вышеприведенный вывод и материал стали мотивированным основанием для нашего обращения к разработке модели исследуемого процесса. Работа над нею позволила выделить объединенные логической связью и зависимостью структурные компоненты профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении (мотивационно-когнитивный), содержательно-поисковый, рефлексивно-оценочный), а также создать диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценивать формируемое качество и влияние на него созданных нами определенных педагогических условиях. В процессе создания модели мы опирались на работы известных теоретиков в области моделирования, в частности, В. А. Штофф под моделью понимает такую мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая отображает и воспроизводит объект так, что ее изучение дает

новую информацию об этом объекте [9]. С точки зрения А.И.Уемова, модель определяется как система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе [10]. Данные позиции соответствуют нашему исследовательскому замыслу, в соответствии с которым под моделью понимается идеальное формализованное представление системы и динамики ее поэтапного формирования, в частности, формирования профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении в малой группе.

Таблица 1 - Зависимость реализации общих и профессиональных компетенций в рамках ФГОС СПО-3 по направлению подготовки 13.02.08 Технология машиностроения

Общие компетенции будущего техника технологии машиностроения	Профессиональные компетенции будущего техника технологии машиностроения
ОК 2 Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество	ПК 1.2 Выбирать метод получения заготовок и схемы их базирования
ОК 4 Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития	ПК1.1 Использовать конструкторскую документацию при разработке технологических процессов изготовления деталей. ПК 1.4 Разрабатывать и внедрять управляющие программы обработки деталей
ОК 6 Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями	ПК 2.1 Участвовать в планировании и организации работы структурного подразделения
ОК 7 Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий	ПК 2.2 Участвовать в руководстве работой структурного подразделения ПК 2.3 Участвовать в анализе процесса и результатов деятельности подразделения
ОК 8 Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации	ПК 1.4 Разрабатывать и внедрять управляющие программы обработки деталей ПК 1.5 Использовать системы автоматизированного проектирования технологических процессов обработки деталей

Разработанная нами модель является структурно-динамической, поскольку отражает структуру и связи функционирующих компонентов системы. Она характеризуется целостностью, динамичностью, уровневостью и системностью.

Ведущим основанием построения модели стал целевой подход как методологическая доминанта профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении и составивший вектор учебно-профессиональной деятельности [11]. Специфика целевого подхода состоит в ориентации модели данного процесса на конкретный результат и возможности его обеспечения всеми известными и доступными в конкретных обстоятельствах средствами. Цель в нашем контексте означает ее использование как исходной позиции всех педагогических действий, обращенных как на обучающихся, так и на образовательный процесс. Оно требует от каждого субъекта осознания целей своей деятельности, а по сути - целенаправленного поведения. Обратимся к краткой характеристике содержания блоков модели.

Целевой блок, как уже отмечалось, определяет направленность данного исследования и является системообразующим, поскольку именно правильное определение цели как модели, так в последующем и деятельности, связанной с ее реализацией, предопределяет процесс и результат ее внедрения, решения задач исследования. Постановка цели важна также для организации квазипрофессиональной деятельности будущего машиностроителя, поскольку она задает параметрические

характеристики его профессионального саморазвития, влияет на его промежуточные и конечные результаты. С этой целью нами разработана целевая матрица процесса профессионального саморазвития будущего техника машиностроения, соотнесенная с установленными стандартом видами профессиональной деятельности, основанная на таксономии целей Б. Блума [12].

Целевым предметом в проектной деятельности в малой группе выступает определенное качество личности, которое формируется в проектной деятельности, в частности создаются реальные предпосылки профессионального саморазвития будущего машиностроителя. Целевой предмет отвечает на вопрос: что мы развиваем в студентах с учетом конкретной роли (позиции) в проектном обучении. Соответственно, в малой группе выполнение технического проекта сопровождается распределением обязанностей, выбором лидера и исполнителей.

Целевое действие предполагает конкретное поведение будущего машиностроителя, стимулирующее профессиональное саморазвитие в рамках выполнения технического проекта. Целевое действие характеризуется необходимостью полного завершения за промежуток времени, отведенного на выполнение проекта. Ориентируясь на целевую иерархию, отметим, что в контексте рассматриваемого вопроса основой целеполагания является выявленный уровень профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении в малой группе.

Структурно-содержательный блок данной модели включает описание принципов, реализация которых наполняет содержанием процесс профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении в малой группе, а также составляет требования к содержанию исследуемого процесса и его структурных компонентов. В нашем исследовании принципы являются контекстно значимыми и наполняют соответствующей спецификой его процесс и результаты. В этой связи, мы полагаем, что принципы целеполагания, самоорганизации, междисциплинарности, профессионального самоопределения, индивидуализации, субъект-субъектного взаимодействия являются необходимыми и достаточными для содержательной характеристики процесса профессионального саморазвития будущего машиностроителя.

Принцип целеполагания предполагает определение будущими машиностроителями не только целей учебно-профессиональной деятельности, но также разработку оптимальных направлений деятельности, форм и методов их достижения при разработке технических проектов. Осознание техника машиностроения целесообразности эффективной учебно-профессиональной деятельности обеспечивает возможность самостоятельно выдвигать цели, планировать свои действия, определять методы и средства их достижения, уметь корректировать действия, выработать критерии высокоэффективной деятельности, а также разрабатывать программу успешного профессионального саморазвития.

Самоорганизация как принцип предполагает направленность профессиональной подготовки на овладение будущим машиностроителем способностью самостоятельно, без воздействия извне, совершенствовать организацию работы по управлению учебно-профессиональной деятельностью. Этот принцип характеризует такую организацию самостоятельной работы, которая способствует способствующей профессиональному саморазвитию будущего машиностроителя, с использованием проектного обучения (работа над техническим проектом, анализ научной, методической, справочной, технической литературы, в сети Интернет, участие в научно-практических конференциях).

Принцип профессионального самоопределения связывается с самоактуализацией, самореализацией и самоуправлением будущего техника в учебно-професси-

ональной деятельности. Многие мыслители связывают самоопределение с трудовой деятельностью. К примеру, А. Маслоу определяет самоактуализацию «через увлеченность значимой работой» [13], а К. Ясперс самореализацию рассматривает как «дело», которое совершает человек. Проектное обучение наиболее эффективно создает предпосылки профессионального самоопределения, самореализации, самосознания будущего машиностроителя, формирования способности строить самого себя, проектировать свою индивидуальную профессиональную историю. Воплощением самоактуализации, к примеру, является разработка единичной детали в системе «Компас-3D»; создание 3D-модели сборки детали; оформление пояснительной записки; создание презентации проекта. Вместе с тем данный принцип не противоречит, а усиливает содержательную специфику принципа индивидуализации.

Принцип индивидуализации предполагает учет индивидуальных способностей студентов в проектном обучении. При осуществлении личностной индивидуализации создаются условия для учета как личности, так и профессионально-значимых качеств будущего машиностроителя. К примеру, выбор темы проекта, постановка профессионально-ориентированных задач, реализация поливариативности деятельности по разработке и реализации проекта, организация работы малой группы производятся сообразно индивидуальным маршрутам профессионального и личностного развития.

Регионализация предусматривает ориентацию профессиональной подготовки будущего машиностроителя на комплексное социально-экономическое развитие Оренбургской области, в частности, развитие оборонно-промышленного комплекса. В настоящее время АО «ПО «Стрела»» вносит весомый вклад в экономическое благополучие области, обеспечивая увеличение валового внутреннего продукта. Деятельность данного предприятия обеспечивается выпускниками исследуемого нами контингента обучающихся, которые на данном предприятии выполняют стратегический заказ не только регионального, но и федерального диапазона: оснащать оборонно-промышленный комплекс высококвалифицированными специалистами. Общеизвестно, что свой профессиональный вклад в стены данного производства, направленный на изготовление крылатых ракет «БраМос» преимущественно вносят именно наши выпускники, достигшие такого уровня профессионального саморазвития, который сделал продукцию этого предприятия конкурентноспособной на мировом рынке и по сути пока непревзойденной по качеству.

Принцип субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса характеризуется организацией взаимодействия будущего машиностроителя с другими субъектами образовательного процесса и предполагает совместное, согласованное и конструктивное сотрудничество, взаимоприятие будущего техника в рамках проектного обучения, как с участниками малой группы, так и преподавателями. Реализация данного принципа направлена на достижение преследуемых таким взаимодействием целей обучения. Реализация продуктивного сотрудничества между будущими машиностроителями и другими участниками образовательного процесса, использование позитивных мер педагогического взаимодействия предоставляет возможность проявления профессионально-личностных качеств, способствующих профессиональному саморазвитию будущего машиностроителя: точность, высокая исполнительская дисциплина, ответственность, техническая фантазия, практическое мышление.

Отметим также, что в данном блоке разработанной нами модели профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении в малой группе представлены его структурные компоненты: *мотивационно-когнитивный, содержательно-поисковый и рефлексивно-оценочный*. Каждый из них обогащается в

образовательной деятельности и взаимодействует с другими на всех этапах реализации цели.

Процессуальный блок описываемой нами модели представлен педагогическими условиями, этапами, средствами, технологиями, обеспечивающими динамичность и результативность исследуемого процесса. Как известно, условие в педагогике рассматривается как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности. В разработанной модели определены необходимые и достаточные организационно-педагогические условия профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении, которые соответствуют потребностям студентов в формировании исследуемого качества. Успешная реализация заявленной в нашем исследовании цели возможна только при внедрении данной совокупности условий в учебный процесс, которые находятся в строгой взаимосвязи: формирование мотивов познавательной самостоятельности в соответствии с личностными и профессиональными потребностями студентов; насыщение основных видов деятельности по выполнению технических проектов профессионально-ориентированными задачами, актуальными для работодателей; создание и использование электронного портфолио, регулирующего индивидуальную траекторию профессионального саморазвития.

Критериально-оценочный блок предполагает анализ и обоснование уровней, критериев и показателей профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении в малой группе. В соответствии с задачами исследования нами выделяются три уровня личностно-профессионального саморазвития: низкий, средний и высокий. В качестве критериев и оснований, определяющих стратификацию уровней профессионального саморазвития будущего машиностроителя, рассматриваются мотивационно-смысловые образования, определяющие потребность в самоизменении, рефлексивность, самоотношение к своей личности, а также сформированность таких действенно-практических компонентов саморазвития, как самоэффективность, саморегуляция и самоконтроль.

Завершением нашей модели является результативный блок, выполняющий функцию обратной связи, позволяя анализировать информацию о сформированности исследуемого качества, а также корректировать деятельность по его формированию.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Сложность и значимость профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении потребовали научного обоснования его формирования. Считаем, что реализация предложенной нами модели процесса профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении в малой группе, приведет к ожидаемому результату, а именно подготовке будущего машиностроителя, готового к дальнейшему обучению, способного к постоянному самосовершенствованию, профессиональному и личностному росту. Инструментальное воплощение данных ожиданий связывается с реализацией разработанными нами качественно различных и вместе с тем взаимосвязанных блоков: целевого, структурно-содержательного, процессуального, критериально-оценочного и результативного.

Миссия разработанной модели представляется нам как перспективная возможность коррекции деятельности образовательного учреждения по подготовке кадров для таких предприятий машиностроительной профиля города Оренбурга и региона в целом, как ООО «Завод бурового оборудования», ООО «Технология», ООО «Оренбургский радиатор», ООО «Гидропресс», НПП «Энергия» и других.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Айжамбаева С.Ж. Конструкторско-технологическая подготовка будущих специалистов машиностроительного профиля с использованием информационных технологий: автореф. дис. канд. пед. наук / С.Ж. Айжамбаева. - Республика Казахстан, Караганды, 2009. - 14 с. - [Электронный ресурс] : Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-32114.html>.
2. Лизунков В.Г. Развитие экономико-управленческих компетенций бакалавров машиностроения автореф. дис. канд. пед. наук / В.Г. Лизунков. - Томск, 2015. - 23 с.
3. Степчева З.В. Формирование профессионально-значимых компетентностей в условиях непрерывного профессионального образования машиностроительного профиля / З.В. Степчева. - Ульяновск, 2011. - 22 с.
4. Ударцева С.М. Формирование технологической подготовки бакалавра профессиональной подготовки на основе компетентностного подхода // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 8. С. 106-111.
5. Цветкова К.Е. Конструирование вариативных образовательных программ инженерной подготовки в условиях университетского комплекса: автореф. дис. канд. пед. наук / К.Е. Цветкова. - Оренбург, 2010. - 22 с.
6. Матвеева Е.А. Профессиональная компетентность будущих бакалавров в сфере прикладной биотехнологии и инженерии: автореф. дис. канд. пед. наук / Е.А. Матвеева. - Оренбург, 2013. - 25 с.
7. Сапугольцева М.А. Социализация личности студента в творческой проектной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук / М.А. Сапугольцева. - Оренбург, 2012. - 22 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 15.02.08 Технология машиностроения утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2014 г. N 350.
9. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. - М.: Наука, 1996. - 301 с.
10. Уемов А.И. Аналогия в практике научного исследования: Из истории физико-математических наук. Ответственный редактор Л.С. Полак. - М.: Наука, 1970. - 297 с.
11. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 3-12.
12. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956. - P. 207.
13. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. - P. 139.

**MODEL PROFESSIONAL SELFDEVELOPMENT OF FUTURE MACHINE
BUILDING IN PROJECT EDUCATION**

© 2015

V. G. Gladkikh, doctor of pedagogical sciences, professor of department
«General and vocational pedagogy»

O.V. Denisova, applicant of general of department «General and vocational pedagogy»
Orenburg State University, Orenburg (Russia)

Abstract. In this article the process of formation of professional self-development of the future Machinist in project-based learning in a small group. Its implementation provides orientation developed pedagogical model, the validity of the treatment to which and its scientific basis is the content of the article. The urgency of addressing this issue is justified desire to create a competitive personality Machinist future as the industry is currently the industry fondoobrazuyushey country, creating the foundation for strengthening its independence and economic power. Under these circumstances, the dynamism of professional self-development of the future Machinist in institutions of secondary vocational education is one of the factors of a positive impact on the solution to this problem. Another factor, according to our plan, confirmed in an analysis of the current situation of secondary vocational education is associated with the mechanism of formation of professional self-development of the future of machine builder, the disclosure of which is represented by us in the material herein. Particular emphasis in the formation of the investigated phenomenon made its subject - a small group, as well as interactive technologies that contribute to the efficiency of the process.

Keywords: model, professional self-development of the future of machine builder, project learning, small group.

УДК 378.14.015.62

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

© 2015

Н.Ю. Гусевская, кандидат педагогических наук, доцент
Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы профессиональной подготовки экспертов в области международных отношений в Великобритании. Автором проанализированы основные понятия профессиональной подготовки, заложенные в современных теориях конструктивизма и когнитивизма, теория развития и самореализации творческой личности на основе личностно-ориентированного обучения, идеи интеграции науки и производства, идеи открытого и непрерывного образования, идеи опережающего образования и т.д. В статье подчеркивается значимость структурной и функциональной организации профессиональной подготовки магистров и бакалавров международных отношений в системе высшего образования на принципах последовательности, науки, междисциплинарности, и непрерывности. В статье выделены концепция теории рационального выбора и изучения карьерных ориентаций, которые особенно значимы для профессиональной подготовки экспертов в области международных отношений. Проанализированы новые идеи решения проблемы качества образования, такие как открытость высшего образования, вовлеченности, непрерывного образования, опережающего развития высшего образования. Определены основные направления развития системы профессиональной подготовки бакалавров и магистров международных отношений с учетом проблем постиндустриальной цивилизации; учета экономического развития общества и его прогнозов его развития, состояние рынка труда, развития информационных технологий, объективных потребностей в профессиональной переподготовке.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, степень магистра, международные отношения, концепций, теорий, идей, принципов, конструктивизм.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В связи с последними событиями в политической и социальной жизни в Европе внимание британских политологов, экономистов, социологов обращено к проблеме профессиональной подготовки специалистов-международников, что выказывает особую озабоченность западного общества вопросами воспитания интеллектуальных ресурсов с новым мышлением, разбирающихся в современной экономике и политике на экспертном уровне, способных обеспечивать стабильное развитие британского общества с сохранением политического и экономического лидерства. Повышенные требования повлекли за собой существенные изменения стандартов профессиональной подготовки международных специалистов в Великобритании, а следовательно, пересмотр принципов, концептуальных основ и содержания профессиональной подготовки специалистов - международных.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Теоретический анализ научных, аналитических и информационных источников показывает, что в настоящее время проблема профессиональной подготовки магистров в области международных отношений активно изучается британскими учеными. Особый вклад внесли исследования в рамках конструктивистского подхода и теории когнитивизма (Л. Дарлинг-Хаммонд, Б. Фенимор, Р. Цваан, К. Джерджен, Е. Глазер-Фельда, К. Сван), теории рационального выбора (С. Бишери, Л. Готфредсон). Х. Брюгельман, А. Вагнер, И. Уайли разработали принципы открытости, непрерывности и опережающего развития высшего профессионального образования. Взгляды вышеупомянутых ученых послужили основой для разработки новой концепции профессиональной подготовки специалистов в области международных отношений в Великобритании.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью статьи является определение методологических основ профессиональной подготовки международных специалистов в Великобритании.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Объективная необходимость инновационного развития британского общества в условиях глобализации и интеграционных процессов, интернационализация и глобализация экономики; создание новых наднациональных экономических и политических структур; формирование

международных правовых актов глобального характера; развитие мира инфосферы с использованием новых информационных и коммуникационных технологий - эти и другие факторы привели к развитию новой концепции профессиональной подготовки магистров международных отношений в Великобритании. Ее концептуальной основой стали положения таких современных учений, как теория конструктивизма и когнитивизма, теория развития и самореализации творческой личности на основе личностно-ориентированного обучения, теория интеллектуального, человеческого и культурного капитала, теория карьерных ориентаций, теория рационального выбора, идеи интеграции науки и производства, идеи открытого и непрерывного образования, идеи опережающего образования и т.д.

В первую очередь, профессиональное образование специалистов в области международных отношений в Великобритании рассматривается в русле конструктивистского подхода (Л. Дарлинг-Хаммонд, К. Сван), где профессиональная подготовка воспринимается как активный процесс построения знания на основе личного опыта [1, 4]. В конструктивизме знания рассматриваются как временная, социальная и культурная категории (Дж. Брукс, М. Брукс, Б. Фенимор), а человек является самостоятельным субъектом формирования своих знаний. Реорганизация учебного процесса на основе конструктивизма потребовала существенных изменений в общественном понимании целей профессиональной подготовки международных специалистов и реформирования ее методов. Процессуальный аспект профессиональной подготовки должен быть основан на таких понятиях, как компетентность, самоосознание и самореализация. Ученые указывают, что конструктивизм, в самом широком смысле, является теорией познания [2]. Согласно этой теории, будущих специалистов в области международных отношений необходимо побуждать генерировать новые идеи, вовлекая их при этом в процесс активного познания и достижения результата через сотрудничество. Акцент ставится на сознательном усвоении знаний. В этих условиях роль преподавателя заключается в предоставлении необходимой помощи и поощрений учащимся в поиске новых знаний. Основными принципами организации учебного процесса на основе идей конструктивизма являются позиция студентов в качестве субъектов преподавания и обучения; осмысления и понимание целей и методов обучения самими студентами; организация обучения в соответствии с социальным и культурным контекстом учебной ситуации; организация обучения в форме общения в малых группах; формирование

психологически благоприятных социальных отношений внутри группы, направленных на достижение общей цели преподавания и обучения и научно-исследовательской деятельности. Как мы видим, специалист в области международных отношений рассматривается в качестве активного участника социальных, политических, экономических и международных процессов, способного давать критические оценки и владеющего навыками анализа на практике.

Британские ученые считают, что в процессе обучения, в соответствии с теорией конструктивизма, студент опирается на знания, навыки, а порой и ошибочные взгляды (*misconcepts*), которые он приобрел ранее. Подвергая анализу различные ситуации, он обогащает свой опыт, осознает конечную цель своей учебной и научно-исследовательской деятельности. Таким образом, актуализация собственного опыта студента, во время решения учебных задач, моделирование реальных ситуаций в процессе обучения, критический анализ проблем (жизненных, практических, профессиональных, и т.д.) будет способствовать повышению эффективности процесса профессиональной подготовки магистров [3, 4].

Одним из важных направлений профессиональной подготовки бакалавров и магистров международных отношений является их подготовка к будущей профессиональной карьере. Важным аспектом решения этой проблемы является изучение карьерных ориентаций, которые в значительной степени определяют их профессиональное будущее. Современный пересмотр содержания образования обеспечивает ориентацию на открытие личностного потенциала субъекта.

Наше исследование показало, что ведущие принципы профессиональной подготовки магистров международных отношений в Великобритании были определены на основе пяти известных теорий карьеры американских ученых: теория корреспондирующего вывода (*work adjustment*) Дависа, теория профессионального выбора Дж. Холланда; теория профессионального развития Д. Сьюпера, теории выбора Готтфредсон, а также социальная когнитивная теория карьеры. Их использование в теории и практике подготовки международных магистров повлияло на разработку содержания профессионального образования, выбор технологий обучения, обоснование типологии магистерских программ и диверсификации программ магистратуры.

Особый вклад внесла концепция теории рационального выбора. Согласно ей для международных отношений характерны неопределенность, хаотичность, а также так называемый человеческий фактор. Необходимость создания такой концепции, которая не только не пренебрегает, но и позволяет в какой-то мере учитывать параметры «индивидуального» поведения в научных исследованиях, привело к формулировке концепции рационального поведения. Эта теория принимает за аксиому положение о рациональности поведения человека, которая экстраполируется на рациональность действий государств и других общественных институтов. Принципы рациональности действий индивида не являются тривиальными в изучении международных отношений. Основные принципы рационализма следующие: люди в любой своей деятельности имеют определенные цели, которых они пытаются добиться, морально-нравственные и ценностные аспекты этих целей не обсуждаются, люди в своей деятельности имеют свободу выбора, хотя любая ситуация имеет ограниченное количество вариантов ее решения; люди выбирают те действия, которые помогут им достичь своих целей. Определяющей чертой этой концепции является попытка максимально упростить реальность и абстрактные модели ситуаций с целью решения проблемы взаимодействия участников международного процесса [5].

Теория рационального выбора, конечно, не является достижением теории международных отношений и политических наук. Эта социальная концепция использует-

ся для решения многих проблем взаимодействия людей и имеет широкий спектр применения. Положительным аспектом этой концепции является простота формулировки предположений, что позволяет доказательно использовать ее в рамках различных наук [6].

Профессиональная подготовка магистров в области международных отношений основывается также на принципах когнитивизма. Объектом когнитологии является человеческое знание, его структура и функции, способы образования, хранения и передачи. Когнитология объединяет опыт многих наук, таких как лингвистика, психология, антропология, неврология, искусственный интеллект, философия и т.д. Развитие теории современного когнитивизма как единства философии и когнитивных наук связано с вопросами учения и обучения, объединяющими в себе психологические и педагогические исследования. В аспекте когнитивного подхода процесс обучения магистров и бакалавров международных отношений направлен на решение таких вопросов, как восприятие, познание и понимание реальности; изучение и объяснение познавательных процессов и механизмов, с помощью которых обеспечивается адекватная адаптация к современной действительности международных отношений.

Во второй половине XX века с бурным развитием всех сфер общества появились новые идеи, которыми воспользовались методологи британского образования. Среди них важное место принадлежит идее открытости высшего образования, идея демократизация образования, идея непрерывного образования (на протяжении всей жизни), идея опережающего развития высшего образования.

Идеи открытости легли в основу реформирования высшего образования в Великобритании во второй половине 70-х годов XX века. Теоретический анализ литературы показал, тот факт, что феномен открытого обучения впервые появился именно в Великобритании. Следует отметить, что позиция ученых в терминологической дискуссии как для толкования термина «открытый» четко делится на два направления: представители первого направления (Д. Ленцен) утверждают, что понятие «открытости» употребляется максимально широко. Представители второго направления (Дж. Рамсегер), признавая чрезмерно широкое толкование открытости, попытались определить пределы использования термина «открытость» в своих работах. Довольно успешным можно назвать понимание открытости в работах Х. Брюгельман, который определяет понятие «открытость» на основе сравнения между моделями «открытых» и «закрытых» учебных программ. Он выделяет основные характеристики открытого образовательного процесса, а именно: открытость процесса разработки, инструментальная открытость, нормативная открытость, дидактическая изменчивость, открытость содержания, открытость образовательного успеха [7].

Он выделяет ключевые особенности открытого образовательного процесса, а именно: открытость процесса развития, инструментальная открытость, нормативная открытость, дидактическая изменчивость, открытость содержания, открытость образовательного успеха [7]. Все эти характеристики присущи системе высшего образования Великобритании. В своих работах известный исследователь А. Вагнер также пытается систематизировать параметры открытости, в том числе открытость организационных форм и содержания обучения, открытость в когнитивных, социальных и эмоциональных сферах, открытость миру [8]. Между тем, научные достижения И. Уайли, кажется, обобщают разные взгляды относительно понимания открытости и ее характерных особенностей, а именно: открытость педагогического действия, открытость планирования, открытость образовательного учреждения [9]. Таким образом, открытость является специфической характеристикой образования магистров и бакалавров международных отношений, ко-

торая отражает их способность воспринимать и рассматривать изменение личности и окружающей среды для дальнейшего саморазвития.

Наряду с идеей открытости идея «активности» или «вовлеченности» становится все более и более важной, развитие которой сопровождается демократическими процессами западного общества после Второй мировой войны. Термин «вовлеченность» можно рассматривать по уровню (учреждения, группы, системы образования), контексту (правовому, личному, образовательному и т.д.) и по отношению к кому он используется (магистрам, преподавателям, работодателям, обществу). В этом исследовании, мы рассматриваем «вовлеченность» как участие преподавателей, работодателей, студентов и общество в процесс принятия решений, которые касаются всех аспектов профессиональной подготовки международных. Идея «вовлеченности» развивалась как альтернатива технократическому подходу, в соответствии с которым магистр имеет определенные знания, информацию и может выбирать одно из возможных решений [10]. Однако практика показала несостоятельность такого подхода. Следует подчеркнуть, что реализация идеи «вовлеченности» в учебном процессе приводит к увеличению инноваций в высшем образовании.

Информационный вызов, развитие науки, проблема обеспечения качества образования привели к появлению и развитию идеи непрерывного образования как средства преодоления социальных и образовательных проблем. В современной британской педагогике суть концепции «непрерывного образования» раскрывается в таких терминах, как «образование длиною в жизнь», «постоянное образование», «дополнительное образование», «дальнейшее образование» и т.д. Она рассматривается как философская и педагогическая концепция, согласно которой образование трактуется как процесс, который охватывает все аспекты жизни, представляет собой постоянное целенаправленное освоение социального и культурного опыта разных поколений индивидуумом; принцип организации образования на государственном и региональном уровнях [11].

Кроме того образование на протяжении всей жизни является принципом государственной политики Великобритании в области образования и парадигмой научно-педагогического мышления [12]. Это означает, что непрерывное образование является уже не просто одним из аспектов профессиональной подготовки и переподготовки, оно стало основным принципом всей образовательной системы. Стратегия развития непрерывного образования базируется на следующих принципах: приобретение новых знаний и навыков; увеличение инвестиций в «человеческие ресурсы»; внедрение инновационных методов обучения; разработка новой системы оценки качества образования; обеспечение бесплатного доступа к образовательным услугам, консультирование и предоставление консультационных услуг.

Стратегические направления развития системы профессиональной подготовки магистров и бакалавров международных отношений должны учитывать долгосрочные цели и стремиться к модели устойчивого и безопасного развития. По мнению британских исследователей, перспективная система профессиональной подготовки магистров и бакалавров международных отношений должна обладать новыми качествами, в том числе передовым характером высшего образования (сосредоточение на проблемах постиндустриальной цивилизации; развитие творческих способностей человека; учет экономического развития общества и его прогнозы, состояние рынка труда, развитие информационных технологий, объективные потребности профессиональной переподготовки, результаты новых исследований, зарубежный опыт. Таким образом, новые концептуальные идеи профессиональной подготовки международных в Великобритании предполагают не только получение фундаментальных знаний из новых и перспективных от-

раслей науки и техники, обеспечивающих высокую профессиональную мобильность и конкурентоспособность магистров и бакалавров, но, в первую очередь, развитие его способности приспосабливаться к новым технологиям и быстро меняющимся социальным процессам.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Обобщение результатов британских научных исследований привело к разработке новой концепции профессиональной подготовки бакалавров и магистров международных отношений. Она основана на таких современных теориях и идеях, как теория конструктивизма и когнитивизма, развития и самореализации творческой, теории рационального выбора; идеи образования, интеграции науки и промышленности, открытому непрерывному образованию, высшем образовании, «участии» и т.д. Концептуальные идеи профессиональной подготовки магистра в области международных отношений являются независимыми, взаимосвязанными, постоянно развивающимися и способными изменить образовательный процесс.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы, описанной в общих чертах, представляет исследование понятия профессиональной подготовки бакалавров и магистров в области международных отношений в российских университетах и сравнение с опытом Великобритании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Darling-Hammond, L., Bransford, J., Lepage, P. Preparing teachers for a changing world: what teachers should know and be able to do. San Francisco : Jossey-Bass, 2007. p. 628.
2. Джерджен, К. Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск : БГУ, 2003. 232 с.
3. Glasersfeld, E. Aspects of Radical Constructivism and its Educational Recommendations. URL: http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html. (дата обращения 10.11.2015).
4. Swan, K. A constructivist model for thinking about learning online. Needham, MA: Sloan, 2005. p. 195.
5. Bicchieri, C. Rationality and Game Theory. The Handbook of Rationality. Oxford : Oxford University Press, 2003. p. 200.
6. Gottfredson, L. S. Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. Brown, L. S. & Lent, R. T. 2005. p 248.
7. Brügelmann, H. Lernziele im offenen Curriculum. Beitrage zur Theorie und Praxis // Zeitschrift für Pädagogik. Arbeitskreis Curriculum Weinheim : Beltz Verlag, V. 2, 1992. p. 16–34.
8. Wagner, A. C. Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. Obb. : Kinkhardt, 2005. p. 174–186.
9. Wylie, I., Banks, T. The Guardian guide to careers. Guardian. 2008. p. 337.
10. Fennimore, B. S. Student-centered classroom management. Albany, New York : Delmar Press. 1995. p. 126.
11. Career development and counseling: Putting theory and research to work. Hoboken, NJ :Wiley. p. 71–100.
12. Zwaan, R., Pecher, D. Introduction to Grounding Cognition. Cambridge: Cambridge university press. 2008. p. 171.

**CONCEPTUAL IDEAS OF PROFESSIONAL TRAINING OF EXPERTS'
IN INTERNATIONAL RELATIONS IN GREAT BRITAIN**

© 2015

N.Y. Gusevskaya, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Transbaikal State University, Chita (Russia)

Abstract. The article deals with the conceptual positions of professional training of experts in International Relations in Great Britain. On the basis of literary and documentary sources the basic concepts laid into contemporary theories of constructivism and cognitivism, theory of development and self-realisation of creative personality on the basis of learner-centered learning, theories of intellectual, human and cultural capital, the idea of education, science and industry integration have been analyzed. The significance of structural and functional organization of Master's and Bachelor's professional training in the system of higher education on the principles of consistency, science, interdisciplinarity and continuity has been highlighted. It has been emphasized that the concept of the rational choice theory and the study of career orientations that are parts of Master's professional image are very important for the professional training of Master's and Bachelor's in International Relations. The new ideas of solving educational problems such as the openness of higher education, participation, continuous education, the advanced development of higher education have been analyzed. The basic directions of the system development of Master's and Bachelor's in International Relations' professional training, including education focus on the problems of post-industrial civilization, the development of man's creative abilities; taking into account the status and prognosis of the economy, labour market, information technology development, the objective needs of updating professional education and learning have been defined.

Key words: professional training, Master's degree, international relations, conceptions, theories, ideas, principles, constructivism.

УДК 37.037.1

ПУТИ РАЗВИТИЯ ВОЕННО-ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В ПЕРИОД НЕЗАВИСИМОСТИ

©2015

Д.М. Джихад, докторант
Кавказский университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В статье рассматривается политика общенационального лидера Гейдара Алиева в стране в отношении спорта в рамках военно-физической подготовки, после его возвращения к власти. Здесь анализирован ход развития военно-физической подготовки в этот период, в качестве одного из направлений государственной политики. Здесь также проанализированы вопросы признания независимого Азербайджана на международной арене в качестве спортивной страны и широкого участия страны в олимпийском движении. В данной статье также подчеркивается, что и после избрания на пост президента И.Алиева правительство продолжает держать в центре своего внимания вопросы осуществления комплексных мер в области развития военно-физической культуры, заботу о физическом и нравственном здоровье азербайджанского народа, о росте спортивного имиджа нашей республики. Правительство оказывает внимание укреплению материально-технической базы спортивной сферы, соответствующему экономическому развитию нашей страны и увеличению финансовых возможностей для военно-физической подготовки.

Ключевые слова: образование, военно-физическое воспитание, педагогика, знание, умения и привычки, физическое воспитание, виды спорта, материально-техническая база.

After the restoration period of independence in Azerbaijan, military-physical training system was entirely out of attention like the whole other spheres. Such a miserable situation in the country influenced unhealthy lifestyle of the youth, partiality for bad habits. National leader Heydar Aliyev expressing his position towards the situation arisen in military-physical training system during those years has said: "... During 1990-1993 years in Azerbaijan material and technical basis of sports on military-physical training had been destroyed. The biggest stadium of Azerbaijan was in a bad position. There were opened numerous bazaars, markets by separate people, and the stadium became kebab house. Be sure that the most things had been destroyed in Azerbaijan when I got to know about this issue. But I was mostly shocked by demolish of this stadium which was very important for Azerbaijan youth and sport" [1].

Attitude to the sports on the military-physical training in the country has been radically changed after return of the national leader Heydar Aliyev to power at urgent insistence of the people. The development of military-physical training became one of the directions of the state policy and laid down the foundation of the development in this sphere. Independent Azerbaijan was recognized as a sport country in the international arena and entered Olympic movement. There were defined the future priorities for the liquidation of the problems in sport, improvement of well-being of the sportsmen, stimulation of them for future victories, and establishment of new sport complexes in the country.

Heydar Aliyev considered the military-physical training development to be the triumph of international prestige and position of the state along with the embodiment of great ideas of each civilized nation. National leader underlining the exceptional role of sport in recognition of our country in the world and strengthening of its image used to say: "Sport and physical culture is important social sphere bound with the health of the people. The flag of Azerbaijan could be raised twice in the world. It happens when the state leader of Azerbaijan visits any of the countries and when our sportsmen win the name of champions participating at the international contests. The hymn of Azerbaijan is sounded and the state flag is raised" [2].

The policy implemented by National leader Heydar Aliyev in the field of military-physical training had entered a new stage since 1997. The election of Mr. Ilham Aliyev being successful in any field that managed as a president of National Olympic Committee became an important and portentous event in sport life of Azerbaijan². This historical choice provided the rapid implementation of the ideas of National leader Heydar Aliyev bound with the development of sport in the republic, created tremendous opportunities in realization of the state policy held in sport sphere in a new situation. The steps made by Mr. Ilham Aliyev in the

development of sport and physical culture and in possessing equal rights of Azerbaijan in world sport family were accepted with consent by the whole sport society. The measures that have been carried out within a short period of time by Mr. Ilham Aliyev started to give its results. The attention was paid to the important issues in strengthening of material and technical basis of sport along with state care given to the sportsmen. Starting from 2000 there were started construction of Olympic sport complexes in modern style in different regions of Azerbaijan.

Mr. Ilham Aliyev doing his best for the physical-moral health of Azerbaijan people even after being elected as a president continued to paid attention to realization of complex measures for the development of military-physical training, tried always to raise the sport image of our republic. State care given to the military-physical training has been increased; serious works have started in the way of strengthening of material and technical basis corresponding to the economic development and increasing financial opportunities. The formation of infrastructure that would meet all modern requirements for going in for sports on military-physical training in all regions of Azerbaijan was estimated by state leader as one of the important tasks. And, of course, all these serve to train the young generation in a healthy spirit, to gain popularity of sports on military-physical training in our republic.

Successful results having gained in this sphere are the vital evidence of the right sport policy established in Azerbaijan. Numerous young sportsmen having left our republic during the first years of independence because of financial position came back to raise sports honor and tricolor national flag of Azerbaijan. The contests in international level started to be organized in our republic, and our sportsmen showed successful results on different kinds of sport having participated at European and World championships. Following of the contests, moral and material support, encouragement of our sportsmen by the state leader Ilham Aliyev should be accented as an important means.

Concern for the development of sport in our country is given not only to Olympic sports but to non-Olympic sports as well and state organs always finance the participation of the sportsmen going in for these sports at international contests, taking different measures to stimulate them for the future victories. As a result, Azerbaijan sportsmen achieved the highest results in power lifting, professional boxing, kickboxing, ultimate fighting and in other kinds of sport. President Ilham Aliyev has said: "Olympic and non-Olympic sports in Azerbaijan are of the same right. No discrimination exists in Azerbaijan and this policy has been carried out for years. We concern with the same attitude both sportsmen going in for Olympic or non-Olympic sports and this is the only way to be done, because each sportsman at

the international contests represents Azerbaijan and raises its fame" [3].

Dynamic development of Azerbaijan runs simultaneously with sport development. The medals won, construction of sport complexes, strengthening of Azerbaijan's authority in the international arena as a sport country make a unity and are the basis of our successes in sport sphere. Our sportsmen are sure that social, political and cultural line of the president Ilham Aliyev serving the development of our country would give tremendous push to the development of our sport. The successes always achieved by our sportsmen at the international contests and raising our flag give honor to our country.

Today Azerbaijan Republic lives honorable, advanced, developed and prosperity period of its history. Strategy of varied policy carried out based on national interests of our National leader Heydar Aliyev, today is continued confidently by the president of Azerbaijan Ilham Aliyev.

Naturally, military-physical training system is not out of attention and care.

LITERATURE:

1. Abiyev A.G., Gurbanov H.H., Ramazanov A.X. Theoretical basis of organization of physical preparation in the army. "Adiloglu" LLC. Baku: 2004, 248 p.
2. Instruction on physical preparation and sport of Armed Forces of Azerbaijan Republic, Baku, 2000. 20 p.
3. Ahmadov S., Jafarova E. Weapons of the middle Ages of Azerbaijan. Baku: Elm, 2005, 154 p.
4. Aliyev V.H. Monuments of the Bronze Age of Shahtakht. Azerbaijan SSR, AS News. History, philosophy, law series, Baku: 1994, № 4
5. Forum is over... Forum is continued... Baku: Red Crescent, 1997, 25 p.
6. Ibrahimov N. Youth - the future of independent Azerbaijan. Baku: Azerbaijan, 1996, 8-11 p.

WAYS OF DEVELOPMENT OF MILITARY-PHYSICAL TRAINING IN AZERBAIJAN DURING THE PERIOD OF INDEPENDENCE

© 2015

D.M. Jihad, doctoral student
Caucasus University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The position of National leader Heydar Aliyev to sport on military-physical training in the country after his return to the power is given in this article. The development of military-physical training during this period as one of the directions of state policy is reflected in the given article. The recognition of independent Azerbaijan in international arena as a sport country and participation in Olympic movement are widely analyzed here. It was also stated in this article that even after his election as a president Mr. Ilham Aliyev, who always cared physical-moral health of Azerbaijan people, continued to keep under attention the implementation of the complex measures in the field of development of military-physical training and always tried to increase the sport image of our republic. There was also shown the government care paid to the military-physical training strengthening of the material and technical basis corresponding to the economic development of our country and increasing financial opportunities.

Key words: education, military-physical training, pedagogics, knowledge, abilities and habits, physical training, kinds of sport, material-technical basis.

УДК 811.211.18

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ВОСПРИЯТИЯ КАРТИН

© 2015

Б.Т. Дзусова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры осетинской филологии
З.Б. Теблоева, студентка 4 курса факультета лингвистики
Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ, (Россия)

Аннотация. Каждый человек всю свою сознательную жизнь совершенствует и развивает свою речь, овладевает богатствами своего и чужого языка. Еще в раннем детстве у людей возникают потребности в коммуникативном общении, которые они удовлетворяет посредством элементарных единиц разговорной речи. Потребность в выражении своих мыслей с возрастом расширяется. Взрослея и развиваясь, ребенок употребляет все более сложные языковые единицы. Постепенно усваивается фразеология, обогащается словарь, у ребенка активизируется процесс овладения закономерностями словоизменения, словообразования и словосочетания, лексикон ребенка пополняется многообразными синтаксическими конструкциями и т.д. Эти языковые единицы, как средства выражения своих все усложняющихся знаний, человек использует в течении всей жизнедеятельности. Развитие речи младших школьников – это систематическая, непрерывная учебная работа, которую учитель может планировать как на каждый урок, так и в перспективе. Речевое развитие имеет свой арсенал форм, методов и средств, определенные виды упражнений, свою программу умений и навыков, которые обеспечиваются соответствующими компетенциями, изложенными в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения. В процессе проведения сочинения, изложения, устных рассказов, словарных и синтаксических упражнений, учитель руководствуется не только перспективными целями, которые могут быть определены как правильной грамотной речью, но и конкретными учебными целями и задачами каждого отдельного упражнения.

Ключевые слова: система упражнений, развитие речи младших школьников, словарный запас, языковые единицы, восприятие картин, речевое развитие.

Система упражнений по развитию речи младших школьников на основе восприятия произведений изобразительного искусства предопределяется структурой и содержанием учебной деятельности младших школьников. Упражнения объединены общей целью, соотносящейся с коммуникативно-деятельностным подходом к речевому развитию обучающихся. В их основу положены речевые умения, основным из которых является умение создавать речевое высказывание.

Упражнения как виды речевой деятельности ставят обучающихся в ситуацию многократного и вариантного применения полученных знаний и умений в различных связях и условиях. Упражнения формируют не только способность анализировать произведения изобразительного искусства (Б.Т. Дзусова, Л.А. Хамикоева), намеренно использовать различные средства речевой выразительности, конструирования текстов, но и требуют от обучающихся решения разнообразных учебных задач, что обеспечивает интенсивную работу мышления, направленную на поиск путей и средств решения, активность и самостоятельность школьников [1].

По характеру учебных действий обучающихся, упражнения, используемые нами при работе с картинами, могут быть разделены на следующие виды:

- рассматривание картины с заданиями обнаружить то или иное явление, изобразительное средство, в том числе тесно связанное с содержанием и композицией произведения изобразительного искусства;

- сопоставление тематически сходных произведений изобразительного искусства, сравнение эмоционально однородных или контрастных картин, соотношение литературных, музыкальных и живописных произведений;
- беседа по картине и ее анализ;
- работа по обогащению словарного запаса обучающихся;

- восприятие, воспроизведение и переконструирование учащимися текста-образца, связанного с содержанием картины, историей ее создания, жизнью и творчеством художника;
- создание сочинений, связанных с восприятием картины, на основе образца, моделей, опорных компонентов, по заданному началу, середине или концу;

- написание сочинений по заданной теме или основной мысли в соответствии со стилем, типом речи, жанром речевого высказывания;
- упражнения комплексного характера. Поскольку коммуникативно-речевые умения имеют иерархический

характер, многие из них запрограммированы в каждом из предлагаемых видов упражнений (Г.С. Квасных, А.Н. Саржанова), что позволяет работать над формированием этих умений на основе многократного повторения соответствующих учебных действий [2]. Речевому развитию обучающихся способствует и включение в каждый урок по картине упражнений разных типов.

Рассмотрим более подробно, какие виды упражнений могут быть включены в каждую из групп.

Первая группа упражнений предполагает формирование таких коммуникативно-речевых умений, как умение определять тему, основную мысль картины (А.А. Курилова, О.А. Холомина), наиболее яркие изобразительные средства (цвет, свет, соотношение центра и фона и др.) [3], умение различать картины различных жанров и тем, полотна, созданные разными художниками. Сюда входят следующие упражнения:

- рассматривание картины без предварительной установки учителя;
- рассматривание картины под музыкальное сопровождение;

- мысленное воспроизведение ранее рассмотренной картины (закройте глаза и попробуйте представить картину, которую мы рассматривали);
- определение «звучания» картины. (какие звуки можно услышать при рассматривании этой картины);
- «вхождение» в картину (что бы вам захотелось сделать, совершить, если бы вы попали в эту картину);
- определение жанра картины (определите, что это за картина: пейзаж, портрет, сюжетная картина);
- определение темы картины (что вы видите на этой картине).

Вторая группа упражнений – это упражнения, направленные на синтез различных образных решений в рамках одной и той же темы, сюжета, идеи, средств выразительности. Их целью является развитие ассоциативности мышления детей (К.Г. Джусоева, З.Б. Дзодзикова, Р.Г. Цопанова), эмоционального отношения к произведениям различных видов искусства, формирование умений сравнения и обобщения художественных явлений [4]. Сюда целесообразно включить следующие упражнения:

- равнение темы, основной мысли, изобразительных средств литературного произведения (стихотворения, сказки, рассказа и др.) и картины.
- сравнение основного настроения картины и музыкального произведения, например, с помощью словаря

настроенный.

- перенос содержания и настроения из одного вида искусства в другой (нарисуйте красками музыку, которую вы слышите, нарисуйте цветовую гамму пейзажно-го стихотворения и т. д.);

- сопоставление основной мысли картины с пословицами;

- сравнение картин, близких по теме, что позволяет детям находить отличия в похожем;

- сравнение картин, сходных по настроению;

- сравнение картин, контрастных по настроению;

- сопоставление образов, созданных одним художником, но в разных картинах;

- пластическое воплощение детьми (с помощью жестов, позы, мимики, движений) внешнего вида, действий, настроения героев литературного произведения, аналогичных героям картины.

Третья группа упражнений направлена на формирование умения

выполнять доступный младшим школьникам целостный анализ произведения изобразительного искусства в единстве его содержания, структуры и изобразительных средств [5]. Сюда могут входить следующие упражнения:

- объяснение названия картины учащимися (как вы думаете, почему картина так называется?);

- придумывание названия (озаглавливание) картины. (придумайте свое название для этой картины);

- сравнение названий, придуманных детьми, с авторским или с тем, под которым картина известна сейчас;

- выбор названия картины из нескольких заголовков, предложенных учителем;

- определение по заголовку содержания (Ж.Х. Баскаева, В.Г. Шаповалова), темы картины [6];

- выделение (опознавание) и характеристика отдельных элементов картины, способствующих созданию образа;

- анализ цветовой гаммы картины и чувств, возникших под ее воздействием, их сравнение;

- анализ авторского замысла и его осуществления в конкретных произведениях изобразительного искусства;

- определение основной мысли картины на основе ее целостного анализа. Выявление роли формата, композиции, освещения, цвета в ее реализации;

- определение изобразительных средств, помогающих созданию определенного настроения. (как, с помощью каких средств художник сумел выразить такое настроение?);

- выявление характера персонажа на основе анализа его внешнего облика (позы, выражения лица, одежды) и взаимодействия с другими героями картины (М.Д. Фардзинова) [7];

- отнесение картины к какому-либо живописному жанру на основе ее целостного анализа (к какому жанру живописи можно отнести эту картину);

- анализ текста, созданного на основе картины, с точки зрения соотносительности использованных в нем языковых средств, содержания и коммуникативной задачи;

- анализ структуры текста, созданного на основе картины. (разделите текст на части).

Четвертая группа упражнений предполагает обогащение словаря обучающихся, с помощью которого можно не только проводить анализ картины, но и создавать собственные речевые высказывания на основе восприятия произведений изобразительного искусства. Сюда входят следующие упражнения:

- выбор подходящего для данной картины или данного текста слова из тех (Б.Т. Дзусова) [8], которые предложены учителем или самими учащимися;

- работа с карточками контекстуальных синонимов. (прочитайте слова на карточке (например, художник, живописец, автор картины);

- подбор синонимов, выражающих определенные от-

тенки значения или различающихся по эмоционально-экспрессивной окраске (рассмотрите картину и подберите к слову *желтый* близкие по значению слова);

- подбор слов по определенным микротемам. (подберите прилагательные и глаголы, которые помогут описать данного героя картины)

- объяснение значений слов с помощью различных приемов: определения, найденного в словаре, развернутого описания, включения слова в контекст, проведения морфемного, словообразовательного или этимологического анализа, подбора синонимов и антонимов и др.

- выделение в предложении слов, употребленных в неточном или не свойственном им значении, и их замена;

- работа со словарем настроений. (какими словами можно передать настроение, которое вызывает у вас эта картина);

В своей работе учитель, как правило, сталкивается с недостаточным эмоциональным развитием детей, недифференцированностью их чувств. В активном словаре младших школьников обычно мало слов для выражения различных эмоциональных состояний и их оттенков [9-14]. Для работы по обогащению словаря учитель готовит карточки с названиями чувств и настроений. Дети могут также пользоваться так называемым словарем настроений, сделанным в виде блокнота. На одной стороне листа дано схематическое изображение лица, на другой стороне – слова, обозначающие эмоции.

Пятая группа упражнений – это упражнения по восприятию и воссозданию текстов, тематически связанных с содержанием картин или посвященных жизни и творчеству художников. Сюда можно включить следующие упражнения:

- творческие диктанты, предполагающие дополнение речевого высказывания с помощью отсутствующих в тексте прилагательных или глаголов, а также предложений, составленных самими учащимися;

- творческие диктанты с определенным изменением текста-образца, например, заменой времени глагола, заменой некоторых слов на синонимы или антонимы;

- изложения на основе предварительного прогнозирования текста;

- различные виды пересказа;

- перекомпонование текстов-образцов и др. [2].

Шестая группа упражнений направлена на создание сочинений по картине на основе образца. В качестве элементов, позволяющих младшим школьникам в достаточной степени успешно конструировать собственные речевые высказывания, могут служить модели текстов, опорные компоненты (ключевые слова, словосочетания, предложения), заданные фрагменты текста, точные рекомендации (алгоритм действия). Сюда входят следующие упражнения:

- написание сочинения-миниатюры по картине на основе ключевых слов или словосочетаний, предложенных учителем;

- определение учащимися основных микротем картины, выявление последовательности расположения ключевых слов и словосочетаний, выражающих выделенные микротемы, и написание сочинения на основе полученных ключевых слов и словосочетаний;

- работа над началом сочинения, составление нескольких вариантов вступительной части к сочинению по заданной картине;

- прогнозирование возможного продолжения данного учителем начала сочинения, выбор лучших вариантов;

- написание сочинения на основе модели определенного типа текста (повествования, описания, рассуждения);

- написание сочинения на основе модели порождения речевого высказывания;

- работа над деформированными предложениями и текстами. Восстановление последовательности располо-

жения частей;

- составление плана сочинения в нескольких вариантах;

- словесное рисование (словесное иллюстрирование), т. е. воссоздание, описание образа, созданного писателем или художником, учащимися на основе имеющихся в литературном произведении или картине «вех»;

- создание детьми рисунков на основе воспринятых литературных текстов [4]. Изобразительное или цветное воплощение словесных текстов позволяет учащимся передать общее настроение произведения, отношение к описываемым событиям, те или иные черты характера героя.

Седьмая группа упражнений – это упражнения творческого характера, направленные на формирование у младших школьников всего комплекса коммуникативно-речевых умений на основе восприятия и осмысления картины. В основном это упражнения, предполагающие написание различных сочинений.

На основе картин могут быть созданы не только повествовательные речевые высказывания, но также описания и рассуждения; сочинения, посвященные всей картине, и сочинения-миниатюры по одной из микротем картины. Таким образом, сюда могут входить следующие упражнения:

- сочинения по сюжетным картинкам;
- сочинения по одной картине;
- описание героя картины, определение его характера на основе внешних признаков (опишите героя картины: как он одет, как причесан, о чем говорят его поза и выражение лица);

- описание места действия (как изображено художником место действия картины);

- сочинение от имени одного из героев картины (представь, что ты один из героев картины);

- письмо от своего имени герою картины;
- сочинения на основе фотомонтажа;

- сочинения, где картина служит лишь одним из источников материала или где она является только толчком для создания письменных высказываний на основе собственных наблюдений, и др.

Восьмая группа упражнений – упражнения, которые носят комплексный характер. К ним относятся прежде всего работа с так называемым корреспондентским блокнотом, с помощью которого могут объединяться различные виды упражнений и который в зависимости от основной цели и этапа работы над картиной может быть использован для:

- накопления материала о художнике и картине до урока;

- накопления материала во время урока;
- использования собранного материала во время написания сочинения.

Таким образом, предлагаемая система упражнений способствует развитию речи младших школьников на основе восприятия произведений изобразительного искусства, позволяет выделить определенные этапы в овладении учащимися речевыми умениями.

Среди них знакомство с определенными речевыми и искусствоведческими понятиями и теоретическое знакомство с основными содержательными, композиционными, языковыми средствами различных речевых высказываний; овладение на основе этих знаний необходимыми речевыми действиями; свободное использование приобретенных речевых умений в речевой практике при рассмотрении картины, ее анализе, конструировании и реконструировании текстов, созданных на основе восприятия произведений изобразительного искусства, что позволяет младшим школьникам в целом более осознанно и свободно пользоваться богатством родного языка для передачи определенных мыслей, чувств, отношения к окружающему миру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дзусова Б.Т., Хамикова Л.А. Практико-ориентированный подход к разработке учебно-методического комплекса по осетинскому языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 82-85.

2. Квасных Г.С., Саржанова А.Н. Методические аспекты использования межпредметного материала для развития речи младшего школьника // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 108-111.

3. Холомина О.А., Курилова А.А. Взаимодействие учителя и обучающихся на уроках литературного чтения по ФГОС НОО // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 209-210.

4. Джусоева К.Г., Дзодзикова З.Б., Цопанова Р.Г. Современный русский язык // Учебное пособие для студентов высшей школы // Министерство образования и науки РФ «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова». Владикавказ, 2010. 309 с.

5. Квасных Г.С. Развитие языковой личности младшего школьника // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. №1 (12). С. 110-112.

6. Баскаева Ж.Х., Шаповалова В.Г. Совершенствование работы над местоимением на уроках русского языка в начальной школе // В сборнике: Проблемы филологического образования / Под редакцией Л.И. Черемисиновой. 2015. С. 51-57.

7. Фардинова М.Д. Формирование дискуссионных умений у обучающихся в ходе изучения односоставных предложений русского языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №4 (19). С. 177-179.

8. Дзусова Б.Т. Методика работы по усвоению этнокультуроведческой лексики русского языка в осетинской школе: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 1998. 187 с.

9. Карих (Канащенко) В.В. Особенности метафоричности художественного мышления детей старшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 100-102.

10. Коростелева Е.Ю. Современные технологические проблемы обучения педагогов подготовке дошкольников и младших школьников к развитию речи // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 128-133.

11. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю., Сыротюк С.Д. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса «Основы педагогического мастерства» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 446-450.

12. Коростелева Е.Ю., Тямусева Т.А. Обучение младших школьников мнемическим приемам в процессе формирования речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 71-74.

13. Баскаева Ж.Х. Обучение языкам как важный элемент поликультурного образования (на примере обучения фонологии русского и осетинского языков) // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. 2012. №4. С. 16-20.

14. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Дидактическая система подготовки будущих учителей начальной школы в контексте изменения образовательной парадигмы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 266-269.

**SYSTEM OF EXERCISES FOR SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNGER
SCHOOLBOYS ON THE BASIS OF PERCEPTION PICTURES**

© 2015

B.T. Dzusova, candidate pedagogical sciences, assistant professor of ossetian philology
Z.B. Tebloeva, 4th year student of the faculty of linguistics
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. Every man his entire adult life to expand and develop their speech, their wealth and possession of a foreign language. Even at an early age people are in need for communicative dialogue, they meet by elementary units of speech. The need to express their thoughts expands with age. Growing and developing, the child uses more complex language units. Slowly digested phraseology enriched vocabulary, the child activates the process of mastering the laws of inflection, word formation and phrases, vocabulary baby replenished diverse syntactic constructions, etc. These linguistic units as a means of expressing their increasingly complex knowledge, a person uses during the whole life. The development of speech of younger schoolboys - a systematic, continuous training work that the teacher can plan on each lesson, and in the future. Speech development has its own arsenal of forms, methods and means that certain types of exercise, their program and skills, which are provided by the respective competences set out in the federal state educational standards of new generation. In the process of composition, presentation, oral histories, vocabulary and syntax exercises, the teacher guided not only by promising objectives that can be defined as the right of competent speech, but also the specific educational goals and objectives of each exercise.

Keywords: system of exercises, the development of speech of younger schoolboys, vocabulary, language units, the perception of pictures, speech development.

УДК 378

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ

© 2015

Т.Ф. Ермакова, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой «Иностранные языки»
*Читинский институт Байкальского государственного университета
экономики и права, Чита (Россия)*

Аннотация. На современном этапе развития общества как никогда остро встает вопрос о подготовке высококвалифицированных специалистов. Причем, возрастают требования не только к его профессиональным, но и к личностным качествам. Жизнь диктует необходимые личностные качества для успешной социализации выпускников ВУЗов. Высшая школа, реагируя на предложенные вызовы, учитывает их в тех компетенциях, которые делают процесс подготовки обучающихся более гибким и жизненно-ориентированным. Для того чтобы учесть все предполагаемые жизненные контексты, каждое направление подготовки имеет свой набор компетенций. Интересно проанализировать, как сильно различаются эти компетенции. Неужели требования к подготовке экономистов отличны от требований предъявляемых к подготовке архитекторов и строителей? В данной статье автор предпринял попытку проанализировать наполнение общекультурных компетенций бакалавров по следующим направлениям подготовки – «Экономика и управление» и «Архитектура и строительство».

Ключевые слова: компетентность, компетенции, подготовка бакалавров, кластер компетенций, информационный кластер, социально-коммуникативный кластер, личностный кластер, составляющие компетенции.

На современном этапе развития высшего образования в центре внимания оказываются способности обучающегося позиционировать себя в системе общественно-производственных отношений, быть конкурентоспособным, творческим и быстро принимающим новые условия труда специалистом. Современная жизнь так же требует от выпускника ВУЗа быть готовым к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Во время обучения в ВУЗе студент должен овладеть не только знаниями и умениями, но и целым набором личностных и профессионально ценных качеств, научиться находить и присваивать новые знания, самостоятельно принимать решения, находить творческий подход к их реализации. Эти современные вызовы общества нашли свое отражение в компетенциях и компетентности выпускников ВУЗа.

Буквально несколько слов о *компетенции* и *компетентности*, поскольку им уделяется большое внимание в различных работах. В общем, эти два понятия сводятся к следующему – «*компетентность* представляет собой глобальное понятие и может быть представлена в виде совокупности частных *компетенций*» [1].

Предложенное в европейском проекте TUNING понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Понятие включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую стороны (результаты образования, знания, умения, систему ценностных ориентаций). В формировании компетенций решающую роль играет не только содержание образования, но также и образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение и т.д. Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Подчеркивается обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание).

Интерес к развитию компетенций в образовательных программах согласуется с таким подходом к образованию, который в первую очередь ориентирован на студента и его способность учиться, который требует большей степени вовлечения студентов, поскольку именно студент должен развивать способность работать с ори-

гинальной информацией, пользоваться более разнообразными формами доступа к информации и ее оценки.

Растущая потребность в возможности обучения в течение всей жизни, в более гибкой организации обучения, автоматически помещает образование в более широкий контекст [2, 3], а именно, в процесс образования в течение всей жизни, когда человек должен обладать способностью распоряжаться знаниями, пополнять их, выбирать то, что соответствует данным конкретным условиям, постоянно учиться, понимать, каким образом полученные знания можно адаптировать к новым, быстро меняющимся ситуациям.

В условиях многообразия контекстов и их изменения необходимо постоянно следить за запросами общества к профессиональным и академическим компетенциям [4-10]. Именно язык компетенций, может сыграть положительную роль в осознании уже существующих требований, в постоянном их совершенствовании и создании новых требований к обучению бакалавров.

Что же детальное исследование уже, казалось бы, изученных компетенций бакалавров?

Возможность понять, являются ли, общекультурные компетенции универсальными. Для анализа были выбраны следующие направления подготовки бакалавров: 08100 – экономика, 080500 – бизнес информатика, 08200 – менеджмент, 08400 – управление персоналом, 081100 – государственное и муниципальное управление, 270100 – архитектура, 270800 – строительство, 270300 – дизайн архитектурной среды, 270200 – реконструкция и реставрация архитектурного наследия, 270900 – градостроительство.

Поиск качественного соответствия между формулировками компетенций позволил сделать следующие выводы: общекультурные компетенции бакалавров по направлению подготовки «Экономика и управление» и «Архитектура и строительство» имеют общие составляющие. Мы предлагаем объединить их в более крупные группы – кластеры, а для более детального анализа компетенций рассмотреть их составляющие.

Кластеры компетенций бакалавра по направлениям подготовки «Экономика и управление» и «Архитектура и строительство»									
информационный		организационно-деятельностный		социально-коммуникативный			личностный		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
операционно-технологический	информационно-методический	идейно-правовой	знание документации	языковые образцы	сотрудничество	речь	самокритичность	сохранение физического здоровья	личная ответственность

Таким образом, информационный кластер состоит из операционно-технологической и информационно-мето-

дологической составляющих:

1. Операционально-технологическая составляющая включает в себя основные способы и средства информационного взаимодействия, получения, хранения, переработки, интерпретации информации, наличие навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями; способность к восприятию и методическому обобщению информации, постановку цели и выбор путей ее достижения;

2. Информационно-методологическая – работа с информацией и основы методологической готовности (знание исходных принципов организации разных областей науки, умение анализировать, устанавливая причинно-следственные связи, выявлять аналогии в разных явлениях).

Организационно-деятельностный кластер можно, как нам кажется, разбить на следующие составляющие:

3. Идеино-нравственная – обусловленная конкретными социальными обстоятельствами устойчивая форма проявления идеино-нравственных установок и отношений, знаний и умений, убеждений и привычек, оказывающая регулирующее воздействие на поведение и деятельность, стремление работать на благо общества, активная жизненная позиция, наличие этических ценностей.

4. Знание документации – умение использовать нормативно-правовые документы в своей деятельности.

Социально-коммуникативный кластер компетенций включает такие составляющие как:

5. Деловое общение – осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

6. Сотрудничество – готовность работать в коллективе, находить компромисс, отстаивать свою точку зрения, готовность к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе нравственных и правовых норм, проявление уважения к людям, терпимость к другим культурам и точкам зрения

7. Речь – умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, владение одним из иностранных языков как средством коммуникации.

Личностный кластер состоит из личностного саморазвития, самосознания, самосовершенствования, способности принимать решения и нести за них ответственность, а так же, сохранение физического здоровья и способности его сохранения в различных непредвиденных ситуациях.

Несмотря на многочисленные совпадения в формулировках, есть такие, которые присущи только одному направлению подготовки. Например, в перечне компетенций направления «Архитектура и строительство» упоминается значимость сохранения и развития современной цивилизации.

Подводя итог анализу, можно с уверенностью сказать, что бакалавр является самостоятельной личностью,

стремящейся к самосовершенствованию и саморазвитию, осознает общественную значимость выбранной профессии, умеет ставить и достигать поставленные цели. Выпускник ВУЗа умеет работать в коллективе, отстаивать свою точку зрения, уважает культурные и личностные различия. Немаловажным является его умение грамотно и аргументировано строить речь, как на родном, так и на иностранном языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ростовцева В.М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. Томск: Издательство ТПУ совместно с издательством ИЧА «КИТ», 2009. 261с.

2. Емельянова Н.В. Роль и место социальных навыков в структуре компетенций бакалавров экономических вузов // Теория и практика общественного развития. 2012. №1. С. 60-63.

3. Емельянова Н.В., Ларионова О.Г., Ростовцев А.Н. Становление инвариантов компетенций бакалавра в контексте обучения // Вестник Кузбасской государственной педагогической академии [электронный журнал] <http://vestnik.kuzsra.ru/articles/238/>

4. Бахусова Е.В. Моделирование траектории формирования профессиональных компетенций у студентов вузов в условиях компетентностной парадигмы профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 27-30.

5. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127-132.

6. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.

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

8. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.

9. Беляева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в процессе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 39-41.

10. Юрасов И.А., Юрасова О.Н. Развитие профессиональных компетенций студентов языковых вузов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 88-92.

CULTURAL COMPENTENCES OF BACHELORS: COMPARATIVE ANALYSIS

© 2015

T.F. Yermakova, candidate of philological sciences, associate professor, head of the chair
“Foreign languages”

Chita Institute of Baikal State University of Economics and Law, Chita (Russia)

Abstract. Nowadays the most important issue is to train highly qualified specialists. Moreover, the demands for professional qualities arise as well as for the personal ones. To be successfully socialized a graduate needs to meet the professional and personal demands. Paying much attention to the challenges, universities make the process of training flexible and life-oriented. In order to take into consideration all the life contexts each direction of training has its own set of competences. It was interesting to analyze how much these sets differ. Can the demands made for the economists differ from the demands made for architectures? In this article the author tried to analyze the sets of competences for the bachelors of the following directions of training – “Economics and management” and “Architecture and constructing”.

Key words: competence, training of bachelors, set of competences, cluster of competences, informational cluster, socio-communicative cluster, personal traits cluster, components of competences.

УДК 378.4

СУЩНОСТЬ, ФАКТОРЫ, МЕХАНИЗМЫ, КРИТЕРИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2015

Е. П. Албитова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической теории и мировой экономики, факультета экономики и управления

С. Е. Каплина, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков (инженерно-техническое направление) факультета филологии и массовых коммуникаций *Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)*

Аннотация. Современное образование рассматривает личность с позиции способной успешно социализироваться и адаптироваться как в социуме, так и на современном рынке труда. Объяснением этого становится то, что в профессиональную подготовку квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профилю, в настоящее время, включается становление таких значимых качеств, как ответственность, компетентность, социальная и профессиональная мобильность, готовность к постоянному профессиональному росту и устойчивой конкурентоспособности. Рассмотрение процесса социальной адаптации студентов в вузе его элементосодействия обусловлено тем, что особое внимание в подготовке будущих профессионалов, высококвалифицированных специалистов обращено к развитию и формированию у студентов способности к адаптации как одного из ведущих качеств личности. Без наличия данного качества студенту будет очень сложно и невозможно адаптироваться, работать в быстро меняющихся условиях, требующих от него высокой степени профессионализма. Под процессом социальной адаптации студентов вуза, мы понимаем, активное взаимодействие личности студента с вузовской средой и социальным окружением вуза, в котором воздействие различных региональных факторов трансформирует значимые механизмы социальной адаптации идентификации и обособления, и определяют особенности социальной адаптации личности. В этой связи считаем важным рассмотреть элементы содержания процесса социальной адаптации студентов к вузовской среде, социальному окружению, влияющие на его организацию, позволяющие личности адаптироваться к социально-профессиональной ситуации, характеризующейся изменчивой деятельностью наполненной новыми технологиями, различными преобразованиями в структуре общества и оптимизации многих профессиональных сфер и производственных процессов.

Ключевые слова: социальная адаптация студентов вуза, сущность, факторы, механизмы, критерии процесса социальной адаптации студентов вуза, высшее образование, этнопсихологические, социально-экономические, социально-культурные факторы, механизмы идентификации и обособления процесса социальной адаптации студентов вуза, профессиональная мобильность.

В настоящее время в современных педагогических работах (Л.А. Антипова [1], В.Н. Грибов [2], С.И. Капица [3], С.А. Травина [4] и др.), исследуются различные аспекты процесса социальной адаптации студентов, а именно элементы его содержания. Среди них такие, как сущность, факторы, механизмы, критерии.

Следует отметить, что в настоящее время интерес ученых к проблеме социальной адаптации студентов высших учебных заведений усиливается. Это обусловлено изменениями, происходящими в сфере образования. Перемены в развитии системы высшего профессионального образования, качественно новые требования к студенту и выпускнику, практическая необходимость изменения подходов к организации деятельности вузов в этом направлении, обусловили проблему исследования, состоящую в необходимости изучения элементов содержания изучаемого процесса.

При всем многообразии взглядов ученых на процесс социальной адаптации студентов вуза главной его особенностью становится воздействие на личность всех факторов вузовской среды и ее субъектов, они позволяют ей приспосабливаться к условиям, формам, методам, технологиям учебно-воспитательной, социально-бытовой, профессиональной и другой деятельности.

Необходимо отметить, что значимым фактором, влияющим на процесс и результат социальной адаптации студентов вуза, является активность и деятельность индивида. Поэтому вполне закономерно то, что социальная адаптация студента с вузовской средой и социальным окружением опосредована, с одной стороны, влиянием различных факторов, социальных, объективных, биологических, а с другой стороны, активностью и деятельностью самого индивида. Взаимодействие всех этих факторов возобновляет работу механизмов социальной адаптации, которая не только изменяет их морфофизиологически, но и перестраивает социальные отношения в социуме. Благодаря им личность видоизменяет и корректирует свои действия, поступки, поведение под то социальное окружение, в котором она находится.

Проанализированные теоретические подходы, пози-

ции и взгляды ученых, позволяют нам выделить среди большого разнообразия факторов, главные факторы социальной адаптации студентов вуза, влияющие на психологические механизмы изучаемого процесса и его дальнейшее протекание.

К числу факторов социальной адаптации студентов вуза отнесем такие, как этнопсихологические, социально-экономические, социально-культурные.

Этнопсихологические факторы трансформируют механизмы социальной адаптации через межгрупповое и межэтническое взаимодействие студента с социальным окружением того региона, где находится вуз. Данные факторы соотносятся с отождествлением личности с определенной этнической группой, для которой характерно сохранение своеобразных этнокультурных традиций, включающих религиозное верование, чувство исторической преемственности общего рода и места происхождения, обряды, традиции, язык [5, с. 110-115].

Поэтому в процессе социальной адаптации к новой социальной среде индивид испытывает различные трудности, выражающиеся в несоответствии между существующими установками среды, в которую он был погружен, и уже приобретенными по причине проживания в этнической группе поликультурного региона. Примерами таких трудностей становятся языковой барьер, внутренняя зажатость личности, отсутствие толерантности в социальном окружении к этническому народу, его традициям, обычаям, религиозным конфессиям и др.

Социально-экономические факторы трансформируют механизмы социальной адаптации через проявление личностно-профессиональной готовности и ответственности студента для сохранения своей жизнедеятельности и жизнеобеспечения в условиях региона. Эти факторы связаны с конкретными условиями жизнедеятельности населения в регионе. По мнению С. И. Капицы, к условиям жизнедеятельности относят региональный и поселенческий статус территории, ее экономическое положение, выражающее отраслевую структуру экономики, национальное богатство, состояние рынка труда,

также социальное качество населения, его здоровье, уровень образования, возраст и нормативно-регулятивные аспекты, связанные с традициями, нормами, правилами экономического поведения [3, с. 314-319]. В процессе социальной адаптации студент вуза занимает определенное социальное положение, которое вооружает его специфичным набором средств адаптации. Этот набор средств адаптации выражается в установленном уровне доходов, образовании, месте работы или обучения, социально-должностном статусе, отлаженных социальных контактах на территории, где проживает сама личность.

Поэтому у адаптанта в процессе социальной адаптации с новой социальной средой, социальным окружением возникают трудности в нахождении новых условий для жизнедеятельности в регионе.

Социально-культурные факторы – через характер восприятия личностью ценностей и норм культуры, принятых в регионе. Данные факторы, являясь частью общественных процессов – политических, экономических, социальных, нравственных, сосредотачивают и концентрируют внимание на ценностях и нормах культуры, распространенной в регионе [6, с. 154-162]. В настоящее время система традиционных ценностей, сложившаяся в поведении людей и обществе, учитывающая национальные особенности, трансформируется. По оценкам российских ученых, это происходит по причине реформирования всех сфер социальной жизни. Между тем формирование новой системы ценностей, моделей поведения занимает не одно десятилетие, поскольку культура и ее нормы глубоко пронизывают личность и ее отношения внутри социума. Этот процесс один из самых сложных и болезненных. Отказ от прежних традиционных ценностей, норм и социальных институтов без сопровождающего образования новых, подталкивает общество к адаптационному неврозу, результатом которого становится социальная напряженность. Ее влияние особенно остро ощущают при погружении личности в социальную среду с новыми ценностями, где отсутствуют определенные нормы, модели поведения, социальные установки. Все это способствует дезориентации индивида, делая его поведение непредсказуемым и непонятным для общества.

Учитывая социально-культурные факторы, трансформирующие механизмы социальной адаптации к условиям региона, мы понимаем, что они составляют «ядро» выделенных нами факторов, их влияние определяется в характере восприятия человеком любых изменений, отражающихся на механизмах социальной адаптации к социальной среде и ее окружению.

Студент, проживающий в регионе, переносит накопленный субъективный опыт и адаптирует его под условия вузовской среды, в которой он находится. Поэтому период социальной адаптации студента вуза к условиям региона, в котором находится высшее учебное заведение, в котором он обучается, может занимать достаточно длительное время, поскольку ей предстоит разрешать проблемы в процессе социального взаимодействия, трансформировать механизмы социальной адаптации и перестраивать социальные отношения в социуме.

В этой связи, основываясь на проанализированные теоретические положения ученых, мы утверждаем, что на процесс социальной адаптации студентов вуза большое влияние оказывают этнопсихологические, социально-экономические, социально-культурные факторы, способные значительно повлиять на механизмы социальной адаптации.

Опираясь на исследования ученых (Г.М. Андреева, Л.А. Петровская, Л.А. Гордон, И. А. Милославова, А.А. Налчаджян, В.А. Никитина и др.), изучающих механизмы социальной адаптации, определим наиболее значимые механизмы процесса социальной адаптации студентов вуза.

Основаниями для классификаций механизмов социальной адаптации являлись формы принятия субъектом адаптации, активное участие сознания, зависимость ис-

пользуемых в процессе социальной адаптации средств, влияние трудовой деятельности человека на среду и др.

Согласно теории Т. Парсонса, индивиду социально адаптироваться помогают три вида механизмов – это познавательные, защитные, психические механизмы и механизмы приспособления. Каждый из механизмов позволяет индивиду входить в социальную среду, становиться ее членом, принимать определенные решения, защищать и выражать свою индивидуальную позицию, а также адаптироваться к социальной среде [7, с. 123-160].

Немаловажную роль в социальной адаптации играют социальные механизмы и, прежде всего, механизм социальной деятельности [8, с. 3-15]. Другим социальным механизмом адаптации является механизм социального общения, совершенствующий навыки общения личности, расширяющий сферы индивидуальной жизнедеятельности, позволяющий овладеть социально принятыми нормами и ценностями.

Особую группу механизмов социальной адаптации представляют поведенческие и познавательные механизмы. Особо важным для настоящего исследования является рассмотрение двух механизмов социальной – идентификации и обособления, оказывающих решающее влияние на формирование самосознания человека [8, с. 40-100].

Взаимодействие механизмов идентификации и обособления заключается в том, что, с одной стороны, идентификация представляет отождествление личности с какой-либо социальной группой, а с другой – обособление направлено на сохранение своей индивидуальности, оказывающей решающее влияние на формирование самосознания индивида, развитие личной идентичности и понимание своей целостности.

Опираясь на проанализированные теоретические положения ученых, мы утверждаем, что процесс социальной адаптации студентов вуза может рассматриваться как активное взаимодействие личности с вузовской средой и социальным окружением, в котором воздействие региональных факторов трансформирует значимые механизмы социальной адаптации – идентификации и обособления.

Данное определение позволяет нам выявить сущность социальной адаптации студентов вуза, понимаемой нами как активное взаимодействие личности с вузовской средой и социальным окружением, в котором этнопсихологические, социально-экономические, социально-культурные факторы трансформируют значимые психологические механизмы идентификации и обособления и определяют особенности социальной адаптации студента вуза.

Рассмотрев процесс социальной адаптации студентов вуза его сущность, механизмы, факторы социальной адаптации, мы полагаем, что данный процесс динамичный, сложный, способный отражаться на личности студента вуза в полной мере и характеризующийся своими критериями.

В психологическом словаре в самом общем виде понятие «критерий» определяется как мера суждения, оценки какого-либо явления, процесса [9].

Ряд ученых (Л.А. Антипова, В.Н. Грибов, Е.В. Осипчукова, Е.А. Семенова, С.А. Травина и др.) предлагают самые различные критерии успешности адаптации студентов к обучению в вузе. Например, Л.А. Антипова выделяет такие, как успешное изучение образовательной программы и дидактических единиц; участие в научно-исследовательских и общественных проектах, становление навыков саморазвития и самоорганизации [1, с. 27].

Удовлетворенность условиями образовательной среды, активность и участие в жизнедеятельности вуза, успешная результативность студента обучения в вузе – это, по мнению В. Н. Грибова, является критериями адаптированности студентов к вузовскому образованию [2].

С.А. Травина, в качестве критериев адаптации студентов к условиям обучения в вузе рассматривает социальную мобильность [4, с. 24]. Придерживаясь данной точки зрения, исследуем и уделим большое внимание такому критерию процесса социальной адаптации студентов вуза, как профессиональная мобильность.

Наличие такой интегративной характеристики, как профессиональная мобильность во многом определяет эффективность процесса социальной адаптации студента в вузовской среде, социальном окружении [10-14].

Профессиональная мобильность — одно из новых, довольно быстро развивающихся понятий в педагогической науке, по мнению большинства ученых, оно определяется как подвижность, готовность человека к быстрому передвижению, действию; как способность быстро ориентироваться в обстановке и быстро выполнять задания. Зарубежные ученые называют «мобильностью» любые перемещения работников на рынке труда (Ю. Вениге, Ж. Делор, О. Дункан и др.).

В психологическом словаре понятие «профессиональная мобильность» рассматривается в способности и готовности личности быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, а также необходимыми знаниями, умениями, обеспечивающими успешность в новой профессиональной деятельности.

Несколько иное определение профессиональной мобильности мы находим в словаре профессионального образования, под которым в частности понимается «способность быстро менять вид труда, переключаться на другую деятельность в связи с изменениями техники и технологии производства» [15, с. 538].

В настоящее время, проблему профессиональной мобильности ученые анализируют в: способности динамично овладевать новыми специальностями, возникающими под влиянием технико-технологических преобразований (Э.Ф. Зеер); умения находить адекватные способы разрешения нестандартных ситуаций — критерий компетентности (И.Г. Шпакина); знаниях, умениях, навыках, необходимых для сохранения и развития традиций и культуры, улучшения здоровья, рационального использования природных ресурсов, демографического развития (Д.В. Чернилевский) и др.

Опираясь на данные позиции авторов, определим профессиональную мобильность, как интегративную характеристику личности, включающую в себя готовность к разрешению трудностей и способность студента к самостоятельной работе, реализующиеся в процессе социальной адаптации с помощью формирования ключевых профессионально значимых свойств и характеристик личности.

Из определения следует, что ключевые профессионально значимые свойства и характеристики личности соединены профессиональным содержанием и ориентацией на индивида и потребности социума. В них отражаются подготовка студента, будущего выпускника вуза, готового к конкурентоспособности на рынке труда в соответствии с современной политико-экономической ситуацией, а также к успешной адаптации после вузовского образования в рамках социально-профессиональных ситуаций.

Из вышесказанного можно заключить, что ключевые профессионально значимые свойства и характеристики личности включают в себя гуманитарную и социальную направленность, познавательную направленность, профессиональную направленность, что способствует определению основных компонентов профессиональной мобильности. Среди них ценностный, когнитивный, профессионально-деятельностный.

Рассматривая профессиональную мобильность, ее компоненты, в качестве критерия процесса социальной адаптации студентов вуза, считаем возможным выявить прямую зависимость исследуемого процесса и данной интегративной характеристики личности, раскрывая

ключевые профессионально значимые свойства и характеристики личности, состоящие из гуманитарной и социальной, познавательной профессиональной направленности.

В этой связи образованная зависимость процесса социальной адаптации студентов вуза и его критерия характеризуется через соотношение компонентов профессиональной мобильности и факторов социальной адаптации студентов вуза. Попробуем представить соотношение компонентов профессиональной мобильности и факторов социальной адаптации студентов вуза по таблице 1.

Таблица 1 - Соотношение компонентов профессиональной мобильности и факторов социальной адаптации студентов вуза

Компоненты профессиональной мобильности			Ключевые профессионально значимые свойства и характеристики личности
ценностный	когнитивный	профессионально-деятельностный	
Название и содержание направленностей			
гуманитарная социальная направленность	познавательная направленность	профессиональная направленность	ключевые профессионально значимые свойства и характеристики личности
социальные потребности, социальная активность, моральные и ценностные ориентации научно-гуманистическое мировоззрение	познавательные и духовные потребности и интересы, научная эрудиция, интеллектуальная активность, инновационный характер, готовность к профессиональному самообразованию, чувство нового	профессиональный такт, профессиональное воображение, организаторские способности, общительность, настойчивость, выдержка, самооценка, профессиональная ответственность, профессиональная активность, профессиональная адаптивность, профессиональная работоспособность	
Соотношение компонентов профессиональной мобильности и факторов социальной адаптации проявляется через:			
ценности; традиции; обычаи; культура	социально принятые нормы; модель поведения и деятельности; активизацию познавательных процессов (воображение, мышление, внимание, память)	социальную роль; социальный статус; субъективную позицию	
Факторы социальной адаптации студентов вуза			
социально-культурный трансформируют через характер восприятия личности ценностей и норм культуры, принятых в регионе	этнопсихологические факторы трансформируют механизмы социальной адаптации через межгрупповое и межличностное взаимодействие индивида с социальными окружением региона	социально-экономические факторы трансформируют механизмы социальной адаптации через проявление личностно-профессиональной готовности и ответственности индивида для сохранения своей жизнедеятельности и жизнеобеспечения в условиях региона	

Из таблицы выведенное нами соотношение свидетельствует о том, что рассматривая в качестве критерия социальной адаптации студентов вуза профессиональную мобильность, можно утверждать, что наличие последней позволяет увидеть взаимосвязь элементов содержания исследуемого процесса, его эффективности и дальнейшего становления.

Таким образом, обобщая вышесказанное можно сделать следующий вывод о том, что исследование процесса социальной адаптации студентов вуза продолжает оставаться важной областью научного познания, вобравшей в себя лучшие результаты отечественного и зарубежного образования.

Опираясь на проанализированные теоретические положения ученых [16-20], мы утверждаем, что процесс социальной адаптации студентов вуза представлен активным взаимодействием личности с вузовской средой и социальным окружением. Данное взаимодействие опосредовано воздействием таких факторов, как этнопсихологические, социально-экономические, социально-культурные, которые трансформируют значимые психологические механизмы идентификации и обособления и определяют особенности социальной адаптации студента вуза.

Многообразие рассмотренных подходов определило, что процесс социальной адаптации студентов вуза является сложным, динамичным, включающий в свою структуру сущность, факторы, механизмы, критерии.

Определение сущности, факторов, механизмов и критериев, выступающих в качестве элементов содержания процесса социальной адаптации студентов вуза, значительно влияет на его организацию, которая предполагает как участие педагогических средств, условий, форм в процессе социальной адаптации, так и их отсутствие, что естественным образом сказывается на эффективности данного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антипова Л. А. Педагогические детерминанты успешной адаптации первокурсников к современной образовательной ситуации вуза: автореферат диссертации на соискание кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сочи, 2010. 27 с.
2. Грибов В. Н. Адаптация молодежи малого сибирского города к обучению в вузе: диссертация на соискание кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Тюмень, 1999. 178 с.
3. Капица С. И. Особенности механизма социальной адаптации экономически активного населения к изменениям рынка труда // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 144. С. 314-319.
4. Травина С. А. Взаимодействие психолога и учителя в профилактике агрессивного поведения младших школьников: автореферат диссертации на соискание кандидата психологических наук: 19.00.07 / М., 2006. 24 с.
5. Савкин Н. С. Социальная адаптация: некоторые региональные аспекты // Регионоведение. 2014. № 2. С. 110-115.
6. Кошарная Г. Б. Стратегии социальной адаптации сельского населения в современном российском обществе: региональный аспект // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2008. № 4. С. 154-162.
7. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л.А. Седова и А. Д. Ковалева; под ред. М. С. Ковалевой. М: Аспект Пресс, 1998. 270 с.
8. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (Формы, механизмы и стратегии.) / Ереван, 1988. 263 с.
9. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М: Педагогика-Пресс, 1998. 440 с.
10. Бураева В.Г. Сущность и содержание профессиональной мобильности студентов как педагогической категории // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 51-54.
11. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.
12. Пецина И.А. Проблема профессиональной мобильности как одна из характеристик функционирования педагога-музыканта в современном мире // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 58-60.
13. Гордеева Т.Е. Критерии профессиональной мобильности социальных работников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 62-66.
14. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.
15. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Москва Изд-во: НМЦ СПО. 1999. 538 с.
16. Полевая Н.М., Гостева Л.З. Социальная адаптация первокурсников, обучающихся на факультете социальных наук АМГУ, на основе социального партнерства // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 75-78.
17. Созаев К.Г. Социально-психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников в процессе обучения в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 187-190.
18. Воскресенко О.А., Шилина А.В. Формирование готовности будущих бакалавров-инженеров к социально-профессиональной адаптации как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 48-53.
19. Мерзлякова Д.Р., Файзуллина Г.З. Психолого-педагогическое сопровождение студентов высших учебных заведений в процессе адаптации к обучению // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 146-148.
20. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное ориентирование современной российской молодежи: структурный анализ // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 11-15.

ESSENCE, FACTORS, MECHANISMS, CRITERIA OF THE PROCESS OF SOCIAL
ADAPTATION OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY

© 2015

E.P. Albitova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Economic theory and world economy», Economy and management faculty
S.E. Kaplina, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the chair «Foreign language for engineering and technical purposes»
Transbaikal State University, Chita (Russia)

Abstract. Modern education considers a person from the position of being able to successfully socialize and adapt in the society and on the modern labour market. The explanation for this is that in training a qualified professional of the appropriate level and profile, at present, includes the development of such important qualities as responsibility, competence, social and professional mobility, readiness to constant professional growth and sustainable competitiveness. Consideration of the process of social adaptation of students and its content is due to the fact that special attention in the preparation of future professionals, highly qualified specialists turned to the development and formation of students' abilities to adapt as one of the leading qualities of a person. Without having this quality student of the University will be very difficult and impossible to adapt to work in rapidly changing environment requiring high degree of professionalism. Under the process of social adaptation of students of university, we understand an active interaction of an individual student with institution's environment and social environment of the institution in which the impact of various regional factors transforms the meaningful mechanisms of social adaptation identify and isolate, and determine the peculiarities of social adaptation of personality. In this regard, it is important to consider the elements of the process of social adaptation of students to the institution environment, social environment, affecting its organization, enabling the person to adapt to social and professional situations, characterized by variable activity filled with new technologies, various transformations in the structure of society and optimization to many professional areas and production processes.

Keywords: social adaptation of students, the nature, factors, mechanisms, criteria of process of social adaptation of students, higher education, ethno-psychological, socio-economic, socio-cultural factors, mechanisms of identification and isolation of the process of social adaptation of students, professional mobility.

УДК 378.1.035(470)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

© 2015

Э.П. Комарова, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков
и технологий перевода

Воронежский государственный технический университет, Воронеж (Россия)

А.Х. Башар, аспирант кафедры межкультурных коммуникаций

Воронежский институт высоких технологий, Воронеж (Россия)

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования культуры толерантности иностранных студентов, анализируется разработанная модель формирования толерантности иностранных студентов в образовательном процессе вуза. Модель включает три блока – методологический, структурно-функциональный и технологический. В методологическом блоке обозначены цель, методологические подходы: (системный, деятельностный, культурологический, личностно-ориентированный, контекстный), а также принципы формирования культуры толерантности иностранных студентов – преемственности, континуальности индивидуализации, субъектности, профессиональной направленности. В структурно-функциональном блоке модели показаны структурные компоненты культуры толерантности иностранных студентов: когнитивный, ценностно-смысловой, операциональный, эмоционально-волевой; и критерии их оценки. В технологическом блоке модели представлена программа формирования культуры толерантности иностранных студентов в образовательном процессе вуза, включающая в себя теоретический (лекции, семинарские занятия, дискуссии) и практический блоки (тренинг «Формирование культуры толерантности», деловые и ролевые игры, групповая работа, метод проектов кейс-метод, ситуационный анализ и другие активные методы обучения). Средствами формирования культуры толерантности иностранных студентов являются электронные пособия, мультимедиа презентации, видео записи. В статье анализируются педагогические условия, необходимые для эффективного формирования культуры толерантности иностранных студентов.

Ключевые слова: формирование культуры толерантности, иностранные студенты, педагогическая модель, педагогические условия.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных условиях в российских вузах обучается большое количество иностранных студентов из различных стран мира, в том числе и будущих менеджеров международного туризма. Для таких специалистов исключительное значение приобретает культура толерантности, как важная составляющая не только личностной, но и профессиональной культуры.

Иностранные студенты, прибывающие в нашу страну для получения специальности менеджера международного туризма, наряду с профессиональными компетенциями, должны приобщиться как к российской культуре, так и к достижениям мировой культуры. Принятие и освоение общечеловеческих ценностей, норм международного сотрудничества, традиций и устоев разных народов иностранными студентами тесно связаны с уровнем их культуры толерантности. В связи с этим ее формирование и развитие входит в число актуальных проблем высшей школы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблема формирования толерантности исследуется в различных направлениях: философско-этическом (И.Б. Гасанов, В.М. Золотухин, А.И. Ильин, Ю.А. Ищенко, В.О. Тишков и др.), психологическом (А.Г. Асмолов, Г.В. Безолевова, В.В. Бойко, С.Л. Братченко, Д.В. Зиновьев, А.А. Реан, Г.У. Солдатова); этнологическом (Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробизева, Г.У. Солдатова).

Ряд работ посвящен формированию толерантности как профессионально важного качества личности педагога (С.К. Бондырева, С.В. Данилова, А.А. Погодина, М.А. Перепелицына и др.); толерантность как явление и личностное качество рассматривалась в трудах А.Г. Асмолова, В.В. Бойко, П.Ф. Колмогорова, А.Ф. Корниенко, Г.У. Солдатовой, Е.В. Селезневой и др.; взаимоотношения представителей различных культур, наций, конфессий рассмотрены в работах Дж. Бэнкса, О.В. Лешер, Г.В. Палаткиной, Г.У. Солдатовой, М. Уолцера, К. Цюрхера и др.; также исследовались различные аспекты межнационального общения и воспитания культуры межнационального общения (Л.Р. Заурбекова, А.Н. Некрасова, Н.Р. Маликова, В.П. Комаров, М. Куранов),

воспитания межнациональной терпимости (Р.Т. Гарданов, З.Ф. Мубинова, Л.М. Симашина).

В последнее время появилось большое количество работ, изучающих формирование толерантного отношения российских студентов к иностранным учащимся, но еще недостаточно изучен вопрос о необходимости формирования толерантности иностранных студентов к культуре и народу страны, в которой они обучаются, а также к мировой культуре в целом. Все это обуславливает актуальность заявленной проблемы.

В исследованиях М.Ю. Дьякова [1], С.А. Моисеева [2], Л.С. Рубан [3] Ф.В. Хугаева [4] приведены психологические характеристики и свойства, входящие в структуру толерантной личности. Проанализировав научные исследования, мы пришли к выводу, что проблема формирования культуры толерантности иностранных студентов в образовательном процессе российского вуза не являлась предметом специального исследования.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель статьи заключается в анализе разработанной модели и выявленных педагогических условий формирования культуры толерантности иностранных студентов в образовательном процессе вуза.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Под культурой толерантности иностранных студентов мы понимаем совокупность ценностей, умений и навыков взаимодействия с представителями разных стран, умение выделять общее и культурно специфическое, признание права на существование различных культурных моделей и формирование на этой основе представлений о целостной картине мира.

Для эффективного формирования культуры толерантности иностранных студентов нами была разработана модель, являющаяся теоретической основой данного процесса в реальной практике высшей школы.

В модели выделены три блока – методологический, структурно-функциональный и технологический.

В методологическом блоке обозначены цель, методологические подходы: (системный, деятельностный, культурологический, личностно-ориентированный, контекстный), а также принципы формирования культуры толерантности иностранных студентов

Системный подход (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин) позволяет представить культуру толерант-

ности иностранных студентов как многоуровневое образование, процесс формирования которого включает совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных элементов обучения и воспитания, представляющих единое целое и направленных на достижение профессиональной подготовки специалиста [5].

Культурологический подход (М.С. Каган) направлен на изучение основ человеческой цивилизации и культуры, основой которой является ее ценностно-ориентационное содержание [6]. Он позволяет определить принципы формирования культуры толерантности иностранных студентов с учетом социокультурного контекста и обратиться к проблемам отбора культурологического материала для учебных целей, его структурирования в различных образовательных контекстах.

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев) исходит из того, что первопричиной изменений и кардинальных преобразований в структуре личности и ее поведении является деятельность [7]. Именно деятельностный подход заложил основы понимания «развития» не только как созревания или простых изменений во времени, но и как качественного преобразования в структуре личности, приводящей к принципиально новому ее строю и способу функционирования. Основой формирования культуры толерантности иностранных студентов является включение их в разнообразные виды деятельности, способствующие эффективности данного процесса: это деловые и ролевые игры, решение кейсов, анализ ситуаций профессионального общения и др.

Личностно-ориентированный подход (В.В. Сериков, И.С. Якиманская) предполагает учет интересов личности и ее профессиональных предпочтений в процессе обучения [8; 9]. Также важно учитывать особенности национальной культуры и менталитета иностранных студентов, их изначальный уровень культуры толерантности. Это означает активность и самостоятельность студентов, проявления субъектности. Целью образовательного процесса становится создание условий для развития целостной личности специалиста с высоким уровнем культуры толерантности.

Контекстный подход (А.А. Вербицкий). Отличительной особенностью контекстного подхода является то, что за учебной, практико-ориентированной информацией, структурированной в виде задач и проблемных ситуаций, читается профессиональный контекст [10].

Ведущей формой квазипрофессиональной деятельности, в которую включаются студенты, является деловая игра, позволяющая задать в обучении предметный и социальный контексты культуры толерантности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста.

В модели также обозначены принципы формирования культуры толерантности иностранных студентов – преемственности, континуальности индивидуализации, субъектности, профессиональной направленности.

Преимственность – это опора на знания и представления иностранных студентов о культуре толерантности, умения и навыки межкультурного общения, с которыми они приезжают учиться, и дальнейшее их развитие на разных ступенях и уровнях образования.

Континуальность, как принцип развития культуры толерантности иностранных студентов, определяет непрерывность данного процесса в течение всего обучения будущих специалистов.

Индивидуализация развития культуры толерантности предполагает выбор форм, методов и средств взаимодействия с каждым иностранным студентом на основе его потребностей и интересов.

Субъектность. Принцип, отражающий активность и инициативность самого студента, его стремление к позитивным изменениям и к профессиональному совершенствованию.

Принцип профессиональной направленности означа-

ет рассмотрение культуры толерантности с позиций будущей профессиональной деятельности.

В структурно-функциональном блоке модели показаны структурные компоненты культуры толерантности иностранных студентов: *когнитивный, ценностно-смысловой, операциональный, эмоционально-волевой*; и критерии их оценки. В *когнитивном компоненте* – это знания, целостные представления о культуре толерантности, представления о нравах, обычаях, традициях различных стран. В *ценностно-смысловом* – ценностное отношение к особенностям различных культур, признание культурных своеобразий, норм, обычаев и т.д. разных народов. *Операциональный* компонент предполагает владение умениями и навыками общения и взаимодействия с представителями разных стран и народов, соблюдение социальных норм и требований толерантности в межкультурной среде. В рамках *эмоционально-волевого* компонента критериями выступают адаптивность, стрессоустойчивость личности, умение контролировать свои эмоции.

В технологическом блоке модели представлена программа формирования культуры толерантности иностранных студентов в образовательном процессе вуза, включающая в себя теоретический и практический блоки. В рамках теоретического блока усваиваются знания о толерантности как философской, социологической и психолого-педагогической проблеме, основы мировой культуры, представления о межкультурных различиях и т.д. Реализуется теоретический блок в основном в виде лекций, семинарских занятий и дискуссий. Лекции, как правило, носят проблемный характер.

Практический блок предполагает проведение тренинга «Формирование культуры толерантности», ведущей целью и прогнозируемым результатом которого является повышение уровня культуры толерантности иностранных студентов. В практическом блоке также предусмотрено проведение деловых и ролевых игр («Аплодисменты в кругу», «Взаимные презентации», «Найди пару», «Приветствие в парах», «Прорвись в круг»), групповая работа; используются методы проектов («Мое отношение к различиям культур», «От стереотипов к толерантности»), кейс-метод, ситуационный анализ («Развитие уверенности в ситуации неопределенности») и другие активные методы обучения, обуславливающие активную позицию студентов в образовательном процессе вуза. Средствами формирования культуры толерантности иностранных студентов являются электронные пособия, мультимедиа презентации, видео записи.

Модель формирования культуры толерантности иностранных студентов в вузе реализуется поэтапно в соответствии с выделенными блоками и обеспечивает динамику индивидуального уровня сформированности культуры толерантности иностранных студентов в вузе.

В модели также содержатся педагогические условия, при которых формирование культуры толерантности иностранных студентов осуществляется наиболее эффективно. Это:

- учет индивидуального уровня сформированности культуры толерантности иностранных студентов в вузе;
- знание иностранных языков; знание межкультурного компонента общения и взаимодействия;
- умение грамотно выходить из стрессовых ситуаций и разрешать конфликты;
- поддержка, сохранение и приумножение традиций культуры своей страны, уважение и принятие основ культуры других стран;
- субъект-субъектное взаимодействие преподавателей и студентов как основа формирования культуры толерантности иностранных студентов в вузе.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, формирование культуры толерантности иностранных студентов, обучающихся в российских вузах сегодня,

является одной из актуальных задач высшей школы. Разработанная модель и создание педагогических условий, способствующих ее реализации, могут служить теоретико-методологическим основанием организации данного процесса в любых образовательных учреждениях. Перспективами исследования может стать разработка инновационных форм и методов развития толерантности студентов во внеучебной деятельности, а также вопросы профессиональной подготовки преподавателя для проведения данной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дьякова М.Ю. Компромисс как стратегия толерантного общения. Тренинг делового общения для иностранных учащихся / Дьякова М.Ю. Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: 2006. 70 с.
2. Моисеева С.А. Воспитание межнациональной толерантности подрастающих поколений на Северном Кавказе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №2. С. 156-159.
3. Рубан Л.С. Как разрешать конфликты и формировать толерантность: (учебное пособие) / Л.С. Рубан; Дипломатическая акад. МИД РФ [и др.] - М.: Academia, 2007. 368 с.
4. Хугаева Ф.В. Толерантность как принцип воспитания в поликультурном обществе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 71-74.
5. Блауберг И. В. Системный подход // Новая философская энциклопедия / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин / Ин-т философии РАН. – 2-е изд., испр. и доп. — М.: Мысль, 2010. – ISBN 978-5-244-01115-9.
6. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК, Петрополис, 1996. – 416 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. М., 1998. 229 с.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М., 2000. - 112 с.
10. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
11. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии, 2006. № 2. С. 3-12.
12. Никитина И.В. Практика толерантного взаимодействия в образовательной среде / И.В. Никитина // Вестник Университета Российской академии образования. М., 2006. № 4 (34). С. 172-174.
13. Бухалова Н.А., Павлова О.А. Формирование общекультурных компетенций у студентов-бакалавров на дисциплинах социально-гуманитарного цикла посредством бинарных занятий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. №4. С. 18-20.
14. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб пособие / Е.Ю. Клепцова. М.: Академический Проект, 2004. - 176 с.
15. Михайлов М.Г. Формирование толерантной культуры подростка в процессе внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / М.Г. Михайлов. - Тамбов, 2006. - 267 с.
16. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2000. - 255 с.
17. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. - 172 с.
18. Ивлева Н.В. Формирование толерантности у молодежи через развитие этнического туризма в Казахстане // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. №4. С. 18-20.
19. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. - М.: Генезис, 2000. -189 с.
20. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / П.В. Степанов. М.: АПКИПРО, 2003. 84 с.
21. Толерантность / общ. ред. М.П. Мчедлова. - М.: Республика, 2004. –416 с.
22. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. - М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. - 240 с.
23. King P. The problem of tolerance: Government and opposition. The London school of economics and political science. L.: Univ. of London, 1971. P. 172-207.
24. Yovel Y. Tolerance as grace and as right // La tolerance aujourd' hui: Analyses philosophiques/ Textes reunis et pres. R.- P. Droit. P.: UNESCO, 1993. P.113-125.

MODEL FOR BUILDING A CULTURE OF TOLERANCE FOR FOREIGN STUDENTS IN HIGH SCHOOL

© 2015

E.P. Komarova, doctor of pedagogical sciences, professor of department of foreign languages and translation technologies

Voronezh State Technical University, Voronezh (Russia)

H.A. Bashar, graduate student of intercultural communications
Voronezh University of High Technologies, Voronezh (Russia)

Abstract. The paper deals with possibilities of solving the most urgent and serious problems of forming cultural tolerance for international students and analyzes developed model of cultural tolerance for students in the educational process of the University. The model includes three blocks- the methodological, structural –and- functional and technological ones. In the methodological block there are: the purpose, methodological approaches (systemic, activity, cultural, student-centered, context), as well as the principles of cultural tolerance for foreign students – continuity, continuity of individualization, subjectivity, professional orientation. The structural and functional blocs of the model show the structural components of a cultural tolerance for foreign students: cognitive, value-semantic, operational, emotional and volitional; and the criteria for their evaluation. In the technological block of the model -a program for forming cultural tolerance for foreign students in the educational process of the University, including the theoretical (lectures, seminars, discussions) and practical blocks (training «Building a Culture of Tolerance», business and role-play, group work, project method case -method, situational analysis, etc. active learning methods) – are described. The processing of forming cultural tolerance for foreign students, electronic manuals, multimedia presentations, video recording – are presented. The paper analyzes the pedagogical conditions necessary for the effective formation of a cultural tolerance for foreign students.

Key words: forming cultural tolerance, designing, pedagogical model, foreign university students.

ОПЫТ СОСТАВЛЕНИЯ ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ МАТЕМАТИКИ»

©2015

Е.В. Куликова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Математика и методика обучения»*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара (Россия)*

Аннотация. Основная особенность федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения – ориентация на результат образования выраженный через компетентности специалистов, а не на содержание. Структура и содержание основной образовательной программы и отдельной дисциплины (модуля), образовательные технологии, включая планирование и оценку качества подготовки специалистов, должны быть нацелены на формирование и достижение заявленного результата обучения. Оценивание должно быть направлено на систематическое установление соответствия между планируемыми и достигнутыми результатами обучения. Акцент образовательного процесса переносится на контрольно-оценочную составляющую, которая позволяет систематически отслеживать, диагностировать и корректировать процесс обучения. В статье описывается опыт составления фондов оценочных средств по дисциплине «История математики». На основе требований нормативных документов определена структура фондов оценочных средств. Проанализированы различные подходы к составлению фондов оценочных средств. Определены составляющие знания, умения и опыт деятельности формируемых в рамках дисциплины «История математики» общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций. Подобрана система оценочных средств, включающая тесты, рефераты, индивидуальные и групповые творческие задания, конспекты, аннотации, кейс-задачи, позволяющая сформировать и оценить уровень сформированности компетенций предусмотренных учебным планом для дисциплины «История математики». Задания подобраны таким образом, чтобы осуществлялся постепенный переход от заданий на одно из составляющих компетенцию знаний до комбинации компетенций.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования; компетентностный подход; история математики; фонд оценочных средств; общепрофессиональные, профессиональные и специальные компетенции.

На современном этапе модернизации российского образования реализация положений Болонской декларации в контексте приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации, одобренных на заседании коллегии Минобрнауки России 4 ноября 2004 г., является одним из направлений государственной политики в сфере высшего профессионального образования.

Разработка и использование фондов оценочных средств в вузе напрямую связана с проблемой качества образования и представляет собой одну из глобальных проблем современного реформирования и модернизации российской образовательной системы. Однако, многочисленные исследования зарубежных и отечественных авторов, всесторонне анализирующих оценку, не рассматривают ее в русле Болонского процесса, определяемого мировыми тенденциями, что ставит проблему о понимании сущности оценки в образовании, определении подходов к ее изучению.

За последнее десятилетие, тем не менее, сформировалась правовая база системы оценки качества образования в Российской Федерации. Так, например, в ФГОС ВПО определено место и роль оценочных средств, которые представлены в п.8 «Требования к оценке качества освоения основных образовательных программ». В данных Требованиях указано, что:

- оценка качества освоения основных образовательных программ должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников (п. 8.2);

- конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первого месяца обучения (8.3);

- для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются

и утверждаются вузом (п. 8.4).[1].

Также важно отметить, что в системе российского образования появился новый объект оценивания - компетенция (интегративное личностное качество), что обуславливает необходимость постановки новых задач, связанных с нахождением механизмов и процедур оценивания, адекватных данному объекту. Поэтому, актуальность в формировании и использовании ФОС связана с новым этапом становления и развития оценки результата образования в контексте компетентностного подхода и представляет собой сложную проблему, решение которой зависит от правильности постановки задач и процессов оценивания качества образования как системы в целом, так и оценивания реализации ООП и ее элементов, в частности [2].

Основными нормативными документами при проектировании фондов оценочных средств (далее ФОС) по дисциплине являются:

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (п.8.4);

- Основная образовательная программа высшего профессионального образования направления подготовки 050100 Педагогическое образование профиль «Математика», «Информатика» Квалификация (степень) выпускника «Бакалавр», утвержденная Ученым советом ПГСГА 29 августа 2014 года;

- Учебный план направления подготовки 050100 Педагогическое образование Профиль «Математика», «Информатика» (обновлен 29 августа 2014 года);

- Типовое положение о фонде оценочных средств по основной образовательной программе высшего образования в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (приказ 184-к от 12.12.2013);

- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательной программе высшего профессионального образования- программ бакалавриата, специалитета и магистратуры (п. 18,19,20,21) (приказ Минобрнауки от 19.12.2013 №1367).

Под фондом оценочных средств сегодня понимаются комплекты методических и контрольных измеритель-

ных материалов, предназначенных для установления соответствия (или несоответствия) требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования уровня освоения основной образовательной программы по определенному направлению или специальности. [3]

Согласно Типовому положению о Фондах оценочных средств средств ПГСГА под Фондами оценочных средств понимается комплекс методических и контрольно-измерительных материалов, оценочных средств, предназначенных для определения качества результатов обучения и уровня сформированности компетенций обучающихся в ходе освоения основной образовательной программы высшего образования по направлению «Педагогическое образование» профиль «Математика» (или другими словами установления соответствия или несоответствия уровня подготовки студентов целям и требованиям основной образовательной программы, рабочих программ по отдельным дисциплинам) [4].

Согласно Порядку организации и осуществления образовательной деятельности по образовательной программе высшего профессионального образования ФОС является частью Рабочей программы дисциплины, частью программы практики, ФОС должны быть составлены для промежуточной и итоговой государственной аттестации обучающихся.

Способы и механизмы проектирования фонда оценочных средств для промежуточной и итоговой аттестации в соответствии с требованиями к основным образовательным программам высшего профессионального образования, условия разработки эффективной системы оценивания: стандартизация форм и подходов к содержанию контроля, соответствие методов контроля планируемому результату обучения, экспертиза фонда оценочных средств описаны в работах Богословского В.А. [3], Бугаковой Н.Ю. [5], Ефремовой Н.Ф. [6-9], Забодаловой Л.А., Надточий Л.А., Орловой О.Ю. [10], Качуриной Т.А. [11], Минина М.Г., Муратовой Е.А., Михайловой Н.С. [12-14] и другие [15-21].

На кафедре должны быть представлены ФОС по дисциплине, практике, итоговой государственной аттестации. В данной статье представлен опыт формирования фондов оценочных средств по дисциплине «История математики».

ФОС по дисциплине имеет следующую структуру:

- пояснительная записка, в которой описаны цели и задачи фонда оценочных средств, дана расшифровка компетенций, на формирование которых направлена дисциплина и для проверки уровня сформированности которых предназначен данный ФОС.

- паспорт фонда оценочных средств;
- база контрольных учебных заданий;
- методические материалы, определяющие процедуру контроля и критерии оценивания.

Содержание фонда оценочных средств (оценочные задания) определяется формируемыми компетенциями.

В рамках дисциплины «История математики» формируются общепрофессиональные, профессиональные и специальные компетенции.

Сформированность общепрофессиональной компетенции «*Владеет основами речевой профессиональной культуры*» означает получение следующих образовательных результатов:

Студент знает:

- основы просветительской деятельности;
- теории и технологии обучения, воспитания и духовно-нравственного развития личности, сопровождения субъектов педагогического процесса;
- способы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса;

Студент умеет:

- системно анализировать и выбирать воспитательные и образовательные концепции;
- учитывать различные контексты (социальные, куль-

турные, национальные), в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации;

- учитывать в педагогическом взаимодействии особенности индивидуального развития учащихся;

- проектировать учебно-воспитательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности;

- использовать в учебно-воспитательном процессе современные образовательные ресурсы;

- организовывать внеучебную деятельность обучающихся;

Студент владеть:

- способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы).

Сформированность общепрофессиональной компетенции «*Способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания*» означает получение следующих образовательных результатов:

Студент знает:

Нормативные документы в области профессиональной педагогической деятельности;

Основные проблемы школьного математического образования на современном этапе;

Содержание школьного курса математики с учетом специфики различных образовательных учреждений;

Сущность индуктивного и дедуктивного изложения материала по математике;

Психологию математических способностей;

Содержание следующих понятий: учебно-познавательная деятельность по математике, математическая деятельность, творческая математическая деятельность и ее виды; мотивация познавательной деятельности; методы обучения математике; проблемная организация учебного процесса; универсальные учебные действия; непрерывность и преемственность при обучении математике;

Особенности восприятия и усвоения математического содержания;

Современную учебную и научно-методическую литературу по истории математики.

Студент умеет:

Адаптировать вопросы истории развития математических понятий и методов к уровню математической подготовки школьников и специфике различных образовательных учреждений;

Определять цели разработки и применения профессионального текста;

Определять структуру профессионального текста;

Разрабатывать тексты профессионального содержания с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся;

Применять современную научно-методическую литературу по истории математики при разработке текстов профессионального назначения;

Раскрывать особенности использования элементов истории математики при организации учебной деятельности учащихся на уроках математики с точки зрения решения образовательных, воспитательных и развивающих задач;

Проектировать основные компоненты методической системы обучения, такие как содержание, методы, формы и др. с учетом конкретных условий для их реализации;

Разрабатывать различные модели уроков, способствующих реализации поставленных целей с использованием элементов истории математики;

Учитывать психологию математических способностей школьников при разработке текстов профессионального содержания.

Студент владеет:

Навыками редактирования и подготовки текстов про-

фессионального назначения к использованию в практической деятельности учителя математики;

Сформированность профессиональной компетенции «Способен разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности» означает получение следующих образовательных результатов:

Студент знает:

- теории и технологии обучения, воспитания и духовно-нравственного развития личности, сопровождения субъектов педагогического процесса;

Студент умеет:

- системно анализировать и выбирать воспитательные и образовательные концепции;

- проектировать учебно-воспитательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности;

- использовать в учебно-воспитательном процессе современные образовательные ресурсы;

- организовывать внеучебную деятельность обучающихся;

студент владеет:

способами проектной и инновационной деятельности в образовании;

Сформированность специальной компетенции «Способен выделить основные этапы в истории развития математики, назвать движущие силы эволюции математических идей и сформулировать концепции современной математической науки» означает получение следующих образовательных результатов:

Студент знает:

- основные этапы развития математики, закономерности взаимодействия математики с другими науками, искусством, социально-экономическими и политическими условиями;

- концепцией современной математической науки;

- особенности современного состояния математики, место школьного курса математики в целостной системе математического знания.

- логикой развития математических методов и идей;

- историю формирования и развития математических терминов, понятий и обозначений;

- классическими положениями истории развития математической науки;

- хронологией основных событий истории математики и их связи с историей мировой культуры в целом.

Требования ФГОС общего образования к использованию элементов истории математики в школьном курсе математики.

Методы и приемы использования элементов истории математики на уроках математики и во внеурочное время.

Студент умеет:

Определять цель использования элементов истории математики на уроке и во внеурочное время на основе анализа индивидуальных и типических особенностей учащихся, обязательного минимума содержания образования.

Отбирать \ корректировать \ разрабатывать дидактические ресурсы для использования элементов истории математики на уроке и во внеурочное время с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Обоснованно выбирать способ использования элементов истории математики (педагогическую технологию \ методику \ метод \ приемы) при изучении математики для достижения заданных воспитательных и образовательных целей обучения.

Анализировать историю развития математических понятий школьного курса математики в социально-экономическом контексте эпохи и использовать это в профессиональной деятельности

Студент владеет:

- технологий применения элементов истории математики на уроках математики в соответствии с запланированными результатами.

- технологией применения элементов истории математики во внеурочное время в соответствии с запланированными результатами

Фонд оценочных средств по дисциплине «История математики» содержит следующие оценочные средства: тесты, групповые и индивидуальные творческие задания, конспекты, рефераты, кейс-задачи.

Таблица 1 – Паспорт фонда оценочных средств по дисциплине «История математики»

№ п/п	Контролируемые разделы (темы) дисциплины	Код контролируемой компетенции (или ее части)	Наименование оценочного средства
1	Предмет истории математики. Периодизация истории математики	ПК-12 СК-8	Тест
2	Развитие понятия числа.	СК-8	Тест
3	История алгебры.	СК-8	Тест
4	История развития понятия функции	СК-8	Тест
5	История развития геометрии.	СК-8	Конспект по плану семинара Групповое творческое задание
6	Значение отдельных цивилизаций для развития математики.	ОПК-3 СК-8	Круглый стол Групповое творческое задание
7	Знаменитые задачи древности	ОПК-3 СК-8	Коллоквиум Конспект по плану коллоквиума
8	Теорема Пифагора	СК-8	Конспект по плану семинара Реферат Кейс-задача
9	История развития тригонометрии	ОПК-6	Реферат Групповое творческое задание Индивидуальное творческое задание
10	Основные понятия и методы школьного курса математики (прогрессия, логарифм, интеграл, производная и др.)	ОПК-6	Реферат Групповое творческое задание Индивидуальное творческое задание
11	История математического образования в России.	СК-8	Конспект по плану семинара Реферат Групповое творческое задание
12	История создания русских учебников математики.	ОПК-6	Аннотация учебника Подбор и решение старинных задач (задач из старых учебников, задач с практическим содержанием, задач, иллюстрирующих старинные приемы решения) объединенных одной темой.

Тесты позволяют проверить знаниевые образовательные результаты:

Студент знает:

- основные этапы развития математики, закономерности взаимодействия математики с другими науками, искусством, социально-экономическими и политическими условиями;

- логикой развития математических методов и идей;

- историю формирования и развития математических терминов, понятий и обозначений;

- классическими положениями истории развития математической науки;

- хронологией основных событий истории математики и их связи с историей мировой культуры в целом.

Подготовка реферата, ответа на семинаре или коллоквиуме направлены на формирование знаний и умений составляющих общепрофессиональные компетенции «Владеет основами речевой профессиональной культуры» и «Способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания».

Выполнение индивидуальных и групповых творческих заданий направлено на формирование знаний и умений, составляющих профессиональную компетенцию «Способен разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности»

Например: разработайте конспект внеклассного мероприятия по истории математики.

Критерии оценки разработанного мероприятия включают следующие параметры: выбор темы мероприятия, и его содержание направлены на решение актуальных образовательных и воспитательных задач школы; определено место мероприятия и целевая аудитория; сформулированы цели мероприятия, перечислено необходимое оборудование; подробно описан ход мероприятия

(описана деятельность каждого участника мероприятия на каждом этапе); даны подробные решения всех задач, ответы на все вопросы, которые будут предлагаться участникам мероприятия.

Кейс-задача включает в себя задания, которые позволяют проверить комбинацию профессиональных и специальных компетенций:

Методическая ситуация. Вам предстоит изучение Теоремы Пифагора в 8 классе с углубленным изучением математики и в гуманитарном классе. Выберите одну из воспитательных (образовательных, развивающих) задач, которые возможно решить включением в урок математики исторического материала.

Задание 1: Определите, какой материал по истории математики (биография Пифагора, характеристика научных интересов школы Пифагора, различные способы доказательства теоремы Пифагора) может быть использован в этих классах. Ответ обоснуйте.

Задание 2: Решению каких воспитательных (образовательных, развивающих) задач будет способствовать использование выбранного исторического материала. Ответ обоснуйте.

Задание 3: Опишите, какой материал по истории математики, в каком виде может использоваться в классе с углубленным изучением математики и в гуманитарном классе для достижения выбранных вами воспитательных (образовательных, развивающих) задач

Критерии оценки выполнения задания представлен следующим образом: обоснован выбор исторического материала в соответствии с выбранными образовательными (воспитательными, развивающими) целями и с особенностями контингента учащихся данного профиля.

Критерии оценки показывают на проверку сформированности каких образовательных результатов направлено данное оценочное средство:

Студент знает:

- основные этапы развития математики, закономерности взаимодействия математики с другими науками, искусством, социально-экономическими и политическими условиями;

- логикой развития математических методов и идей;

- историю формирования и развития математических терминов, понятий и обозначений;

- хронологией основных событий истории математики и их связи с историей мировой культуры в целом.

Требования ФГОС общего образования к использованию элементов истории математики в школьном курсе математики.

Методы и приемы использования элементов истории математики на уроках математики и во внеурочное время.

Студент умеет:

Определять цель использования элементов истории математики на уроке и во внеурочное время на основе анализа индивидуальных и типических особенностей учащихся, обязательного минимума содержания образования.

Отбирать \ корректировать \ разрабатывать дидактические ресурсы для использования элементов истории математики на уроке и во внеурочное время с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Обоснованно выбирать способ использования элементов истории математики (педагогическую технологию \ технику \ методику \ метод \ приемы) при изучении математики для достижения заданных воспитательных и образовательных целей обучения.

Студент владеет:

- технологией применения элементов истории математики на уроках математики в соответствии с запланированными результатами.

- технологией применения элементов истории математики во внеурочное время в соответствии с запланированными результатами

Итак, при составлении фонда оценочных средств по дисциплине необходимо подбирать задания таким об-

разом, чтобы была возможность в процессе изучения дисциплины на разном предметном содержании формировать отдельные элементы (знания, умения и опыт деятельности), складывающиеся в компетенцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) по направлению подготовки высшего профессионального образования 050100 «Педагогическое образование», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 46.

2. Ефремова Н.Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов. Высшее образование сегодня. 2011. № 3. С. 17-21.

3. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентном подходе /В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А. Тарлыков, А.А. Шехонин. М.: Изд-во МГУ, 2007. - 148 с.

4. Типовое положение о фонде оценочных средств по основной образовательной программе высшего образования в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (приказ 184-к от 12.12.2013)

5. Бугакова Н.Ю. Фонды оценочных средств при разработке основных образовательных программ бакалавриата// Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт материалы международной научно-практической конференции. Алтайская государственная педагогическая академия. Барнаул, 2014. С. 162-164

6. Ефремова Н.Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ М.: Ис-след. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 132 с.

7. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов первого курса, приступающих к освоению основных образовательных программ // Высшее образование в России. 2010. № 4. С. 43-48.

8. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. Ростов н/Дону, Аркол. 2010. 386 с.

9. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие М.: Ис-след. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 216 с.

10. Забдалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. Компетентно-ориентированные задания в системе высшего образования/ – СПб: НИУ ИТМО, 2014. 98 с.

11. Качурина Т.А. Особенности формирования фонда оценочных средств в рамках реализации стандартов нового поколения//Инновационной обеспечение образовательных стандартов. 2012. №1. С.259-264.

12. Минин М.Г., Муратова Е.А., Михайлова Н.С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ// Высшее образование в России, №5, 2011. – С.112-118.

13. Михайлова Н.С. Формирование фондов оценочных средств: методические указания по проектированию ООП для преподавателей ТПУ. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. 73 с.

14. Михайлова, Н.С. Муратова, Е.А. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ. Томск: Изд-во ТПУ, 2008. 204 с.

15. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Серия: «Оценка качества образования» / отв. ред. Л.Е. Курнешова. М.: Московский центр качества образования, 2008. 96 с.

16. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и

проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46-51.

17. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.

18. Третьякова Е.М. Реализация компетентного подхода в системе практикоориентированного обучения // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.

19. Митин А.Н. Компетентный подход в обучении информационным технологиям с использованием

электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93-96.

20. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.

21. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Компетентный подход в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 19-21.

FUND ASSESSMENT TOOLS OF THE DISCIPLINE "HISTORY OF MATHEMATICS"

© 2015

E.V. Kulikova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, head of the chair of "Mathematics and methods of teaching"

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara (Russia)

Abstract. The main feature of the federal state educational standards of higher professional education (HPE GEF) third generation is the focus on educational outcomes. Result of education is a professional competence. The structure and content of the basic educational program and a discipline, educational technology, should be aimed at the formation and achievement of learning outcomes. Evaluation should be aimed at establishing a systematic correspondence between planned and achieved results of education. The emphasis is transferred to the regulate and evaluation of the educational process. Control allows you to systematically monitor, diagnose and adjust the learning process. The article describes the experience of formation funds assessment tools of the discipline "History of Mathematics". The structure of the estimated funds of funds determined with On the basis of the requirements of regulations. Analyzed different approaches to the compilation of the funds of assessment tools. As part of the course "History of Mathematics" formed general professional, vocational and special skills. Matched system of assessment tools, including tests, essays, individual and group creative tasks, notes, summaries, case-task. Evaluation allow to generate and evaluate the level of development of competencies provided by the curriculum for the course "History of Mathematics".

Keywords: Federal state educational standard of higher education; competence-based approach; history of mathematics; Fund assessment tools; general professional, occupational and special competence.

УДК 371

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ. СИСТЕМА ИННОВАЦИОННОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ

© 2015

С.А. Курносова, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогика»
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга,
Петропавловск-Камчатский (Россия)

Аннотация. Общественное осмысление современных условий бытия, ознаменованных ростом числа преступлений против Жизни – конкретного человека, народа, природы, – ориентирует образование на воспитание человека, способного к конструктивному жизнетворчеству, имеющего положительную установку на Другого и ответственного за свои поступки; воспитание личности, стили жизнетворчества которой будут созвучны стилям гуманистического общества. Эти изменения нашли отражение в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [1] и в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования [2, 3], в которых обозначена необходимость восстановления роли образования в физическом, интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии человека; ставится задача развития этических чувств, доброжелательности, понимания и сопереживания чувствам других людей, подчёркивается важность воспитания у младшего поколения эмоционально-нравственной отзывчивости как составляющей социального потенциала общества. Возможность решения задач духовно-нравственного воспитания школьников определяется наличием соответствующего программного обеспечения данного процесса, соответствующих воспитательных методик, методических положений по реализации потенциала учебных предметов для духовно-нравственного развития детей, современных средств духовно-нравственного воспитания. Отечественные школы ведут поиск педагогических условий духовно-нравственного развития школьников, педагогических средств (технологий, форм, методов, приёмов), способных эффективно содействовать духовно-нравственному развитию детей; выявляют способы включения родителей в разноплановую совместную с детьми деятельность, имеющую личностное и социальное значение для детей и взрослых и содействующую их духовно-нравственному обогащению.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, базовые национальные ценности, православные ценности, педагогические инновации, препятствующие факторы, риски, предупреждение рисков в духовно-нравственном воспитании школьников.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Отличительной чертой изменений современного российского образования является его направленность на преодоление имеющихся негативных тенденций в развитии человеческого потенциала, которые характеризуются в том числе деформацией этических и ценностных аспектов бытия, эмоционально-волевой сферы, отношений молодых людей, прагматизмом мышления подрастающего поколения, эмоциональной глухотой, отчуждением от мира и себя. Для современной молодёжи ориентация на личную успешность стала заметно преобладать над ценностями общественной значимости. Относительно новым для последних десятилетий явлением стало участие детей в войнах взрослых, что разрушает детское сознание, ранит душу очень молодого человека, приводит к формированию у подрастающего поколения агрессии, жестокости, нетерпимости, озлобленности [4, с. 12].

Перед образовательным учреждением стоит задача подготовки духовно развитого, нравственного человека, гуманного по отношению к другим людям и природе, способного к творческой инициативе и ответственной самостоятельности в преобразовании действительности, способного ценить себя и других людей. Важно передать школьникам базовые национальные ценности, сохранённые через века в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов многонациональной России, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительному влиянию негативных проявлений агрессии, безнравственности. Патриотизм, семья, труд и творчество, искусство и литература, природа, человечество – эти и другие базовые национальные ценности, раскрываемые в системе нравственных представлений, передаются от поколения к поколению и обеспечивают успешное развитие страны в современных условиях. Православный взгляд на фундаментальные идеи (идею прав человека, идею свободы), православные ценности в современном мире, обусловленные нравственными постулатами, являются очень важными критериями к распознаванию людьми правды и лжи, обеспечивают нас острым, сфокусированным отношением к теме добра и зла.

Однако существует противоречие между социаль-

ным заказом современной общеобразовательной школе, сформулированным в образовательном стандарте, и отсутствием соответствующего программного обеспечения процесса. Кроме этого, несмотря на то, что учебные предметы в школе несут в себе значительный потенциал для духовно-нравственного развития детей, методические положения по реализации этих воспитательных функций при изучении учебных предметов разработаны недостаточно. Наряду с этим существуют противоречия между потребностью практики воспитания школьников в современных средствах духовно-нравственного воспитания и недостаточной разработкой соответствующих воспитательных методик в педагогической науке; между пониманием педагогами важности идеи духовно-нравственного воспитания детей, её принятием и недостаточной сформированностью у педагогов компетенций, необходимых для решения соответствующих задач.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешённых раньше частей общей проблемы. В науке создана существенная теоретическая основа для изучения данной проблемы. Современными исследователями разрабатываются идеи воспитания, отражающие гуманистические идеалы и ценности, ориентированные на поддержку усилий ребёнка в его развитии, гуманизацию взаимоотношений в детском социуме, системе детско-родительских отношений на основе любви к ребёнку, диалога и понимания, сотрудничества, сотворчества с детьми. За последние пять лет выполнены исследования, посвящённые проблеме формирования духовно-нравственной культуры школьников (А.П. Колпакова [5], Е.В. Селезнёва [6], Е.В. Шамова [7] и др.), формирования духовно-нравственных ценностей детей и родителей (Т.Н. Молева [8] и др.), взаимодействия государственной системы образования и Русской Православной Церкви в сфере духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения (И.В. Королькова), развития у школьников эмоциональной отзывчивости (С.А. Курносова [10, 11, 12, 13, 14], Ю.В. Удовина [15] и др.).

Формирование целей статьи (постановка задания). Анализ опыта работы школ Камчатского края убеждает в продуктивности педагогического поиска методи-

ческих основ педагогически организованного процесса усвоения и принятия школьниками базовых национальных ценностей. В частности более двадцати лет на базе общеобразовательных школ, детских садов, учреждений дополнительного образования г.Петропавловска-Камчатского, г.Елизова, г.Вилючинска осуществлялся поиск педагогических условий развития эмоциональной отзывчивости школьников; велся поиск педагогических средств (технологий, форм, методов, приёмов), способных эффективно содействовать развитию эмоциональной отзывчивости детей; выявлялись способы включения родителей в разноплановую совместную с детьми деятельность, имеющую личностное и социальное значение для детей и взрослых и содействующую их эмоционально-нравственному обогащению; шёл поиск содержания и средств научно-методической поддержки педагогов. С 2001 года исследованиями в данных направлениях было охвачено более 8 тысяч школьников, 150 педагогов, около 800 будущих учителей.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Педагогическая инновация (педагогическое нововведение) состоит в том, что в образовательную среду школы целенаправленно внесены прогрессивные изменения (новшества), повышающие эффективность духовно-нравственного воспитания школьников. Особенностью данных инновационных преобразований состоит в том, что они не требуют внешней перестройки педагогической системы; эффективность повышенного учебно-воспитательного влияния на духовно-нравственное развитие школьников достигается за счёт внутренней перестройки системы работы школы.

Инновационная работа в школе предполагает тесное, продуманное, согласованное функционирование следующих *компонентов*:

- урочной деятельности обучающихся;
- внеурочной и внешкольной деятельности школьников;
- научно-методической поддержки педагогов;
- взаимодействия с семьёй школьника.

Изменения, таким образом, затронули всю педагогическую систему. Основными направлениями и *объектами инновационных преобразований* в школе стали:

– создание в школе мотивационной образовательной среды, обладающей комплексом стимулирующих факторов, определяющих высокую мотивацию всех субъектов образовательного процесса (педагогическим новшеством стали педагогические условия, которые убеждают детей и взрослых в правдивости пропагандируемых ценностей, стимулируют усвоение школьниками идей (ценностей) человеческой жизни через эмоциональное восприятие, наблюдение, созерцание, поиск смыслов познаваемого, рефлексию, художественное творчество, преобразование окружения для других людей и природы. Данные педагогические условия обоснованы с позиций аксиологического и рефлексивно-деятельностного подходов);

– обновление содержания урочной, внеурочной и внешкольной деятельности учащихся (педагогически новшеством стали идеи, обогатившие содержание обучения и воспитания школьников, учебные и воспитательные программы, привлечение учреждений дополнительного образования и других учреждений, родителей к организации внеурочной деятельности обучающихся);

– изменение организации воспитания (педагогическим новшеством стали формы воспитания, методы и приёмы воспитания);

– изменение системы взаимоотношений участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей школьников и др.) на основе новых объединений, содружеств, объединений;

– обогащение содержания повышения квалификации педагогов школы (новшеством стали идеи и средства,

нацеленные на формирование у педагогов отношения к процессу воспитания ребёнка как содействию расцвету духовных сил человека).

Безусловно, реализация идей духовно-нравственного воспитания школьников невозможна без изучения динамики процесса. Обеспечение эффективности данного процесса достигается благодаря объективной информации о развитии всех его элементов, получаемой в мониторинговом режиме.

Изучение эффективности духовно-нравственного развития и воспитания школьников осуществлялось на основе разработанных критериев и показателей.

Цель инновационной деятельности – поиск методических основ педагогически организованного процесса усвоения и принятия школьниками базовых национальных ценностей.

Ведущая идея инновационной деятельности – воспитание школьников на основе базовых национальных, православных ценностей (патриотизм, милосердие, служение Отечеству, любовь и верность, уважение к родителям, забота о старших и младших, уважение к труду; социальное благополучие общества, социальная справедливость, ценность знания, уважение к талантам и умельцам, достоинство личности, здоровье, сохранность природы, социальная активность личности, нравственное здоровье личности, ценность других народов и их культур, патриотизм, творчество и другие), которые являются составляющей национального культурного наследия (в сфере мировоззрения, национальной истории, художественной культуры, норм общения и быта) и формируют у детей, подростков, юношей и девушек опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Опыт камчатских школ был подхвачен школами Нижегородской области. С 2011 года по 2014 год в рамках внедрения ФГОС НОО приказом Управления образования Администрации Павловского муниципального района Нижегородской области организован районный сетевой эксперимент «Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников в условиях общеобразовательной школы». В работе участвуют десять образовательных учреждений: средние общеобразовательные школы, начальные общеобразовательные школы, школы основного общего образования г.Павлово, г.Ворема, г.Горбатов, р.п.Тумботино, с.Таремское, с.Абабково, с.Лаптево, Ясеневская средняя школа Нижегородской области.

Представим опыт работы средней школы №10 г.Петропавловска-Камчатского, в которой в период с 2008 года по 2015 год работой было охвачено 3228 детей от 6 до 16 лет и 50 педагогов. Система работа школы предполагает тесное, продуманное, согласованное функционирование урочной, внеурочной и внешкольной деятельности обучающихся, научно-методической поддержки педагогов, а также взаимодействие с семьёй школьника. Изменения затронули всю педагогическую систему.

Создаются условия, которые должны убеждать детей и взрослых в правдивости пропагандируемых ценностей, стимулировать усвоение школьниками идей (ценностей) человеческой жизни через эмоциональное восприятие, наблюдение, созерцание, поиск смыслов познаваемого, рефлексию, художественное творчество, преобразование окружения для других людей и природы.

Содержание обучения и воспитания школьников, учебные и воспитательные программы обогащаются ценностями (или, согласно В.П. Тугаринову, идеями, выступающими в качестве норм, идеалов, с ориентацией на которые живут окружающие ребёнка люди [16]). Это идеи понимания своих эмоциональных состояний, изменения себя к лучшему, выбора жизненной позиции, устремлённой к здоровью; включённости человека в мир человеческих отношений и мир природы; восприятия других людей как равноправных субъектов

и субъективного восприятия природы; прагматического («для души») взаимодействия с людьми и природой. Например, такие эколого-нравственные идеи, как «родное (родной человек, родной дом, родной класс, родной берег, родные вулканы, родная Камчатка); идея здоровья как способности заинтересованного и открытого отношения к явлениям окружающего мира, жить его проблемами и (в пределах своих возможностей) стараться разрешать их достойным образом; возможность обсуждать свои эмоциональные переживания с другими людьми, радость творчества для других людей.

Реализуются особые формы, методы и приёмы воспитания. К организации внеурочной деятельности детей привлекаются родители школьников. На основе новых объединений, содружеств изменяется система взаимоотношений педагогов, учащихся и родителей школьников.

Уникальным для Камчатского края является опыт 13-летнего сотрудничества школы и Свято-Пантелеимонова мужского монастыря. Сотрудничество началось с момента освящения школы наместником мужского монастыря иеромонахом Феодором (Малахановым). По благословению владыки Артемия священники епархии назначены окормлять учащихся в школах г.Петропавловска-Камчатского, а за монастырём была закреплена школа № 10. Педагоги школы очень доброжелательно отнеслись к такому сотрудничеству: проводятся занятия на духовные темы, встречи и беседы с учителями, уроки сотрудничества, православные эстафеты, которые за все эти годы принесли и приносят неоценимую пользу всем участникам.

Организованы и проведены совместно с Петропавловской и Камчатской епархией Русской Православной Церкви мероприятия для школьников, их родителей и педагогов школ г.Петропавловска-Камчатского и г.Елизова; проходит ежегодная православная эстафета, организованная совместно со священниками отдела образования епархии.

Школа ежегодно участвует в региональных, межрегиональных духовно-просветительских, научно-практических конференциях, посвящённых проблеме формирования духовно-нравственных качеств личности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей; в Международных Рождественских образовательных чтениях; во Всероссийском конкурсе в области педагогики, воспитания и работы с детьми школьного возраста и молодёжью до 20 лет «За нравственный подвиг учителя». Совместно с Петропавловской и Камчатской епархией Русской Православной Церкви организованы и проведены мероприятия для обучающихся, их родителей и педагогов школ г.Петропавловска-Камчатского и г.Елизова; проходит ежегодная православная эстафета, организованная совместно со священниками отдела образования епархии. В 2015 году впервые в Камчатском крае школьными педагогами был организован и проведён школьный тур Всероссийской православной олимпиады школьников. Учащимися школы разработан проект «Православие на Камчатке: 300 лет духовного служения». Школьники участвуют в концертах, проводимых Петропавловской и Камчатской епархией.

В школе организована работа кружка «Иконописная мастерская». Кроме этого, несколько учителей обучаются в иконописной школе при епархии, и ими уже написаны иконы Архангела Михаила, которые освятил наместник мужского монастыря отец Феодор.

Исключительным для Камчатского края является также опыт уроков сотрудничества, которые организуются и проводятся совместно с представителями епархии.

Учащиеся школы принимают активное участие в конкурсах, проводимых Петропавловской и Камчатской епархией: «Благовест», конкурс презентаций, посвящённых Сергию Радонежскому, конкурс рисунков, рефератов, Международном конкурсе детского творчества «Красота Божьего мира», Всероссийском творческом

конкурсе для детей «Святые заступники Руси» (организаторы конкурса – Русская Православная Церковь, Саввино-Сторожевский ставропигиальный мужской монастырь и Фонд развития православных культурно-просветительских проектов), Международном литературно-художественном конкурсе для детей и юношества «Гренадёры, вперёд!» (организаторы: Всемирный Русский Народный Собор, Союз писателей России, Издательский совет Русской Православной Церкви, Министерство обороны РФ, Министерство образования и науки РФ, Управление по делам молодежи Федерального агентства по образованию при поддержке государственного военного историко-культурного центра при Правительстве Российской Федерации и Центра адмирала Федора Ушакова), Международном детско-юношеском литературном конкурсе имени Ивана Шмелева «Лето Господне» (учреждён по благословению Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла).

В рамках профориентационной работы в школе были проведены беседа со старшеклассниками «Наука и религия», беседа о правилах приёма, особенностях обучения, специальностях в Духовной семинарии. Наместником Свято-Пантелеимонова мужского монастыря иеромонахом Фёдором организованы встречи с Ефимовым Андреем Борисовичем, профессором, автором книги о святителе Несторе, заместителем заведующего кафедрой Миссиологии Московского Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, Иеромонахом Иоанном (Заяц).

Опыт работы школы распространяется. На семинарах и мастер-классах для слушателей курсов повышения квалификации педагогов (педагогов-психологов, учителей русского языка и литературы) представляется опыт работы по школьным программам духовно-нравственного развития. Материалы публикуются в журналах, сборниках научно-практических материалов [17, 18, 19], освещается Петропавловской и Камчатской епархией Русской Православной Церкви в журнале «Наша Камчатка».

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Сравнительный анализ результатов работы школ с разной степенью создания педагогических условий, различными уровнями реализации форм, методов и приёмов сделал очевидным, что духовно-нравственное воспитание становится более эффективным в тех школах, в которых этот процесс выстраивается на *принципах* обогащения разнообразной деятельности школьников нравственно-ценностным содержанием, созидательного творчества и заботы, обеспечения субъектной позиции ребёнка, эмпатийности общения педагога и детей, стимулирования взаимодействия детей разного возраста.

Изучение уникального, самобытного, оригинального эффективного опыта работы различных школ позволило увидеть, что *содержание воспитания* в них включает: присвоение ребёнком ценностей, определяющих его понимающее отношение к людям и природе; освоение рефлексивной деятельности, предполагающей интенсивное осмысление познаваемого, не конкуренцию, а идентификацию себя с другим человеком и сопереживание происходящего с ним как собственного; обогащение опыта общения, основанного на отношениях открытости собственного опыта для другого человека и открытия опыта другого человека для себя.

Эти школы объединяет также направленность программ внеурочной деятельности на обогащение опыта конструктивного взаимодействия ребёнка со своим «внутренним человеком», другими людьми, природой, а также организация взаимодействия школьников и родителей в решении жизненно важных проблем нравственного, эстетического, экологического характера.

Сравнительный анализ работы школ показал, что *препятствующими факторами* становятся:

– низкий уровень готовности школьных учителей и приходящих в школу выпускников вузов к использованию потенциала учебно-методических комплексов для решения задач духовно-нравственного развития и воспитания детей;

– формализация педагогами оценки качества достижений личностного развития учащихся и доминирование знания подхода при оценке результатов образования учащихся;

– недостаточная готовность педагогов (невладение методами и приёмами, нежелание что-либо менять в своей деятельности);

– перенос педагогами во внеурочную деятельность методов обучения;

– отсутствие преемственности в работе учителей начальных, средних и старших классов;

– непонимание родителями важности духовно-нравственного развития для целостного развития личности, первоочередное внимание предметным знаниям ребёнка.

Кроме этого мы увидели, что возможности педагогов имеют *ограничения* в решении задач духовно-нравственного развития и воспитания школьников.

В частности, влияние на формирование у детей ценностного отношения к объектам и явлениям природы такого фактора, как высокая степень включённости живой природы в образовательную среду, не становится значительным в связи с негативным влиянием на детей социально-психологической атмосферы, для которой характерны деформация ценностных оснований жизнедеятельности взрослых, их потребительское отношение к окружающей природе.

Кроме того, восприятие и интерпретация ребёнком идей (ценностей) определяются его индивидуальными особенностями (его мотивацией, интересами, потребностями).

Анализ работы школ показал, что в данной работе существуют *риски*:

– акцентирование чисто функциональной потребности человека в эмоциональном насыщении, т.е. вовлечение в обучение только дискретных эмоций;

– некорректное обращение с чувствами детей, которые они доверяют учителю (оценка «правильности» или «неправильности» выполнения упражнений, настаивание на откровенности, вмешательство в процесс творчества и т.п.);

– акцент на негативной стороне отношений человека и природы;

– дискретность мер.

Анализ эффективного школьного опыта показал, что *предупреждению рисков* помогает:

– ориентирование ребёнка в его оценочных суждениях на чувства другого человека;

– акцентирование в экологическом образовании идей принятия ребёнком субъектной сущности природы (без этого можно говорить только об одностороннем воздействии человека на природу);

– повышение эмоциональности образовательной среды;

– формирование и развитие в школе добрых традиций;

– применение средств, не требующих от учителя специальных знаний, участия психолога;

– соблюдение закона «золотой середины», который соответствует природе человека и предполагает недопущение любой крайности, преувеличения значения чего-либо в воспитании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учебное издание / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2010. 24 с.

2. Федеральный государственный стандарт началь-

ного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2768> (дата обращения: 23.11.2015).

3. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html (дата обращения: 23.11.2015).

4. Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Воспитание в современной России // Педагогика. 2005. № 10. С. 4-18.

5. Колпакова А.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в условиях сельского образовательного пространства: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Якутск, 2004. 122 с.

6. Селезёва Е.В. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников в процессе интегрированного обучения русскому языку и литературе: автореферат дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Чебоксары, 2013. 24 с.

7. Шмакова Е.В. Духовно-нравственное воспитание подростков в сиротских учреждениях как фактор их успешной интеграции в общество: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2012. 283 с.

8. Молева Т.Н. Формирование духовно-нравственных ценностей детей и родителей в условиях школьного семейного клуба: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2014. 188 с.

9. Королькова И.В. Взаимодействие государственной системы образования и Русской Православной Церкви в сфере духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 Москва, 2012. 146 с.

10. Курносова С.А. Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. Ярославль, 2013. 458 с.

11. Курносова С.А. Вопросы воспитания эмоциональной отзывчивости у учащихся в отечественной педагогике: учебное пособие. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2010. 85 с.

12. Педагогика и психология развития эмоциональной отзывчивости младших школьников: хрестоматия / сост., автор предисловия С.А. Курносова. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2010. 146 с.

13. Курносова С.А. Воспитание детей эмоционально отзывчивыми. Уроки общения в детском саду и начальной школе: учебно-методическое пособие / авт.-сост. Курносова С.А. Петропавловск-Камчатский: Издательство Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга, 2011. 255 с.

14. Курносова С.А. Теоретико-методологические основы воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников: монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. 113 с.

15. Удовина Ю.В. Развитие эмоционально-нравственной отзывчивости подростков в воспитательной системе школы: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. Оренбург, 2008. 224 с.

16. Тугаринов В.П. Природа, цивилизация, человек. Л.: ЛГУ, 1978. 128 с.

17. Педагог в современном образовательном пространстве как носитель духовно-нравственной культуры: сборник материалов региональной научно-практической конференции (январь 2010г.) / под ред. Т.А. Синошкиной. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КИПКП, 2010. 143 с.

18. Формирование духовно-нравственных качеств личности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей: сборник статей межрегиональной научно-практической конференции, Петропавловск-Камчатский, 10-12 декабря 2013 г. / под общ.ред. Т.А. Синошкиной; Камч. ин-т ПКПК. Петропавловск-Камчатский: КИПКП, 2014, 2014. 126 с.

19. Духовно-нравственное воспитание в Камчатском крае: опыт, проблемы, перспективы развития: сбор-

ник материалов межрегиональной научно-практической конференции (13-14 февраля 2013 г.) / под ред. Т.А. Синюшкиной. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КИПКПК, 2013. 224 с.

**SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN.
SYSTEM OF INNOVATION SCHOOL WORK**

© 2015

S.A. Kurnosova, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the chair «Pedagogics»
Kamchatkiy State University named after Vitus Bering, Petropavlovsk-Kamchatskiy (Russia)

Abstract. Public understanding of the current conditions of life that marked by the increase of the number of crimes against life of a specific person, people, nature focuses on education a person capable of constructive creative life having a positive attitude on others and responsible for his actions; education of an individual, creative life styles that are consistent to the styles of Humanist Society. These changes are reflected in the concept of spiritual and moral development and education of a citizen of Russia [1] and in the federal state educational standards of general education [2, 3], which highlighted the need to restore the role of education in the physical, intellectual, emotional, social development rights; the task of ethical feelings of goodwill, understanding and empathy to the feelings of others, emphasized the importance of the education of the younger generation of emotional and moral responsiveness as a component of social capital of society. The ability to solve the problems of spiritual and moral education of students is determined by the presence of the corresponding software of the process, the relevant educational methods, and teaching positions in realization of the potential subjects for the spiritual and moral development of children, modern moral education. National schools are searching for pedagogical conditions of spiritual and moral development of pupils, pedagogical tools (technologies, forms, methods, techniques) that can effectively contribute to the spiritual and moral development of children; identify ways of including parents into the diversified joint activity with children, having personal and social significance for children and adults and promoting their moral and spiritual enrichment.

Keywords: spiritual and moral education, basic national values, Orthodox values, pedagogical innovation, impediments, risks, prevention of risks in the spiritual and moral education of students.

СТРУКТУРА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

© 2015

А. В. Куршев, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физического воспитания»
Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань (Россия)

Аннотация. В статье, на основе наследия известного отечественного психолога К.К. Платонова, рассматриваются и конкретизируются основные структурные компоненты гражданственности, понимаемой как черта характера личности. Являясь одной из составляющих характера, гражданственность представляет собой интеграцию направленности и опыта личности, включающего в себя знания, навыки и умения и привычки человека. На основе понятий о правах и свободах человека и гражданина приводится минимальная совокупность знаний о гражданственности, которая расширена понятиями об обязательствах, наследстве и результатах интеллектуальной деятельности граждан. Данная совокупность знаний дополняется понятиями об обязательствах, наследстве и результатах интеллектуальной деятельности граждан, приводимых в соответствующих разделах Гражданского кодекса. Расширение и дополнение этой совокупности знаний дополнительными понятиями позволяет перевести гражданственность человека на более высокий уровень. Очерчена область видов деятельности, в которых могут быть сформированы и использованы навыки и умения и привычки, также являющиеся структурными компонентами гражданственности. Сделан вывод о том, что гражданская деятельность не имеет своего специфического содержания и представляет собой синтез, интеграцию других видов деятельности, при помощи которых осуществляется реализация прав и свобод человека и гражданина. Кроме того рассмотрена и описана иерархия потребностно-мотивационной сферы личности образующей понятие гражданской направленности. Приведен сравнительный анализ мотивов гражданской находящейся на различных уровнях направленности с точки зрения их силы, продолжительности, преемственности. Приводится описание наиболее значимых с педагогической точки зрения мотивов гражданской деятельности.

Ключевые слова: гражданственность, знания, навыки, умения, привычки, направленность, гражданская деятельность.

Проведенный анализ показал, что гражданственность представляет собой черту характера, включающую в себя направленность и опыт гражданской деятельности [1].

Разработка структурных компонентов гражданственности сопряжена с рядом трудностей. Первая из них филологическая, поскольку не ясно как точнее и правильнее называть эти компоненты. Так, при использовании термина гражданские знания, умения, навыки и т.д. возможно двойное понимание этих компонентов гражданственности и их ассоциация со сходными терминами, применяемыми в отношении человека как гражданина, который в тоже время может и вовсе не обладать гражданственностью. В этом случае, понятие гражданские знания может пониматься, например, как совокупность знаний доступных людям, освоившим гражданские специальности и не имеющим специальной военной подготовки. Многозначность и «вольность» употребления термина «гражданский» привела к тому, что гражданскими могут быть брак, одежда, профессия и др. При этом, как нетрудно заметить, все эти явления ни имеют даже опосредованного отношения к гражданственности человека [2]. Таким образом применять прилагательное гражданский для обозначения знаниевого компонента гражданственности будет неверным. Использование в этих целях прилагательного гражданственный более оправданно, поскольку наиболее полно соответствует термину гражданственность, однако такая позиция не получила распространения в научной литературе.

Следующее затруднение при определении структурных компонентов гражданственности связано с неоднозначным толкованием элементов подструктуры личности и их состава. Так рассматривая состав подструктуры опыта личности можно встретить неоднозначное понимание ее элементов различными исследователями. Например, смысл понятия «знание» в различных научных работах может значительно варьироваться. Но еще более различаются у тех или иных авторов структурные компоненты знания. Поэтому разработке структурных компонентов гражданственности должна предшествовать терминологическая работа, связанная с конкретизацией составных элементов подструктур опыта и направленности личности. Поскольку методологической основой настоящего исследования служит структурно-динамическая теория К.К.Платонова, мы будем придерживаться трактовки необходимых понятий данных этим автором. Однако необходимо учитывать и использовать

в работе полувековой опыт дальнейших терминологических поисков по проблемам структуры личности.

Приступая к рассмотрению первого структурного компонента гражданственности представляющего собой знания важно, прежде всего, выяснить понятие этого термина. В своих работах К.К.Платонов понимал под знаниями усвоенные понятия. В более современных исследованиях понятие знания трактуется более широко, где в состав знаний наряду с понятиями включаются факты, законы, концепции, теории, гипотезы и многое другое [3, 4].

Однако все эти элементы научного знания могут существовать лишь в рамках достаточно разработанной отрасли науки, которую они, по сути, и образуют. Так, например, в области физики известна теория относительности А.Эйнштейна, описывающая взаимосвязи различных параметров физических тел. В биологии распространена и общепризнанна теория эволюции Ч.Дарвина рассматривающая механизм развития живых существ на Земле. К сожалению, в настоящее время сложно говорить о теориях подобного масштаба описывающих те или иные аспекты гражданственности человека. В сущности, и отрасль науки, в рамках которой ведутся исследования гражданственности человека, не конкретизирована. При этом решение различных вопросов гражданственности осуществляется в рамках философии, политологии, педагогики, социологии и других наук. А поскольку науки изучающей гражданственность (которая могла бы называться, к примеру, гражданология) не существует, невозможно говорить о каких-либо научных теориях, закономерностях и других видах научного знания применительно к интересующей нас теме.

Поэтому понимание знания о гражданственности и в наши дни сводится к ассоциации лишь с понятиями, как это и видел К.К.Платонов. Однако возможность для обобщения и систематизации этих понятий для их дальнейшего включения в структуру знаниевого компонента гражданственности имеется. Какие же понятия можно отнести к области научного знания о гражданственности? Для ответа на этот вопрос необходимо выяснить, что такое понятие. Несмотря на различные варианты трактовки этого термина в различных источниках, мнение большинства ученых можно обозначить видением понятия как описания обобщенных признаков предметов или явлений в свою очередь представляющих собой объекты действительности. Таким образом, все понятия, которые можно отнести к области знания о граждан-

ственности должны быть гражданскими, т.е. описывать обобщенные признаки гражданских предметов или явлений.

А поскольку для нашего исследования слово гражданский носит значение относящегося к правовым отношениям граждан между собой и государственными органами, именно эти отношения и должны представлять собой понятия гражданского характера [5]. Таким образом, знаниевый компонент гражданственности приравнивается к знанию о гражданских правоотношениях. Анализ всех видов правоотношений позволяет отнести к категории гражданских только их часть, регламентированную определенными отраслями права. Так, отношения гражданина и государства (государственных органов) регламентируются нормами конституционного права и прежде всего Конституцией РФ. Знания об этих отношениях основаны на понятиях прав и свобод человека и гражданина, зафиксированных во второй главе Конституции РФ включающей более 40 глав.

Другая группа правоотношений относящихся к категории гражданских и представляющих собой взаимодействие граждан между собой описываются нормами гражданского права и прежде всего в Гражданском кодексе РФ. Анализ этого источника права позволил выделить 3 основные подгруппы понятий образующих определенные подразделы знания о гражданственности. Наименования этих подразделов близки структуре Гражданского кодекса и связаны с понятиями об обязательствах, наследстве и результатах интеллектуальной деятельности граждан.

Обобщение и систематизация всех вышеперечисленных гражданских понятий позволяет выстроить структуру знаниевого компонента гражданственности личности, основой которого являются гражданские правоотношения.

Именно знание об этих правоотношениях, следовательно нормам этих правоотношений составляет основу гражданского поведения человека в обществе. Без усвоения и знания людьми этих базовых гражданских понятий само существование общества и государства оказывается невозможным, поскольку под угрозой оказываются имущество, деятельность и даже жизнь человека.

Данная структура является базовой и представляет собой минимальную совокупность знаний о гражданственности. Однако каждое из понятий, включенных в структуру знаниевого компонента гражданственности, может быть расширено дополнительными понятиями.

Рассматривая другие элементы подструктуры опыта личности, представленные навыками, умениями и привычками, нетрудно отметить их единство и коренное отличие от знаниевого компонента гражданственности. В отличие от знания, представляющего собой систему понятий теоретического характера, все остальные компоненты опыта личности носят практический характер и являются составными частями практической гражданской деятельности человека, для которой знания являются лишь предпосылкой либо средством, но никак не содержанием либо методом. Принято считать что навыки, умения и привычки это те же самые знания, но реализуемые в действии. Более того, можно сделать вывод о том, что знание, не нашедшее свое выражение в других компонентах опыта личности является невостребованным, а значит ненужным и бесполезным для человека. Исходя из этого очень важно, чтобы знаниевому компоненту гражданственности соответствовали и другие компоненты гражданского опыта личности. Таким образом, предположительно структура гражданских навыков, умений и привычек должна соответствовать структуре знаниевого компонента гражданственности.

Следующим элементом подструктуры опыта личности, согласно воззрений К.К.Платонова, являются навыки. Различают двигательные, перцептивные и умственные навыки. Именно к последней группе навыков следует отнести навыки гражданской деятельности, по-

скольку реализация гражданских прав и свобод человека и гражданина менее всего носит характер двигательной, либо перцептивной деятельности, но главным образом связана с умственной деятельностью человека.

По сути, каждое из прав и свобод человека и гражданина предполагает осуществление отдельного и специфического вида гражданской деятельности. Однако считать все эти виды деятельности и соответствующие им навыки компонентами гражданской деятельности было бы неверным, поскольку в этом случае понятие гражданской деятельности и гражданских навыков будет охватывать практически все виды деятельности (профессиональную, образовательную, творческую и др.) и, соответственно, все навыки человека. Кроме того, все эти виды деятельности крайне сложны и включают в себя значительное количество подвидов деятельности, каждый из которых может осуществляться бесчисленным количеством навыков. Так, например, трудовая деятельность может подразделяться на умственную и физическую. Умственная деятельность может быть связана со счетом, моделированием, анализом и др. В свою очередь физический труд может заключаться в переносе чего-либо, сборке, копании и др. Список таких подвидов трудовой деятельности бесконечен. При этом каждый из этих подвидов может осуществляться еще большим количеством навыков. Поэтому составить хотя бы приблизительный перечень навыков человека, необходимых для реализации соответствующих прав и свобод человека и гражданина невозможно. Однако в каждом конкретном случае набор этих навыков будет уникальным, настолько может быть разнообразным сочетание подвидов деятельности осуществленных для реализации прав и свобод человека и гражданина.

Таким образом, гражданская деятельность как таковая не имеет своего специфического содержания. Это всегда синтез, интеграция других видов деятельности, при помощи которых осуществляется реализация прав и свобод человека и гражданина. Поэтому насколько шире будет спектр видов деятельности, в которые вовлечена та или иная личность в ходе реализации прав и свобод человека и гражданина, тем ярче и выраженнее будет ее гражданственность в целом. Однако не всегда лишь с помощью вышеуказанных видов деятельности реализуется права и свободы человека и гражданина оказывается возможной, поскольку не создано условий для их осуществления. В таких случаях от личности требуется осуществление еще одного и едва ли не самого главного вида гражданской деятельности – правозащитной. Именно правозащитную деятельность следует считать важнейшей основой гражданской деятельности, поскольку именно она во многих случаях делает возможной другие виды деятельности, осуществляемые при реализации прав и свобод человека и гражданина. Таким образом, очерчивая область гражданских навыков мы лишь ограничимся определением видов деятельности, в которых эти навыки могут быть сформированы и использованы.

Рассматривая следующий компонент опыта гражданственности представленный, согласно точки зрения К.К. Платонова, умениями личности, прежде всего, важно уточниться в трактовке данного термина. Известно, что в отечественной психолого-педагогической литературе встречается двойственное мнение относительно сущности умений [6]. Педагоги, как правило, располагают умения ниже навыков, считая что уметь, означает выполнять ту или иную работу на самом минимальном уровне. Исходя из этого, в педагогике достаточно устойчивейшей является триада знаний умений и навыков, характеризующих результаты образовательного процесса, предполагающая, что умения служат основой формирования навыков. В психологической литературе, а также в трудах К.К.Платонова и других авторитетных психологов распространена обратная точка зрения, согласно которой навыки служат основой формирования умений

[7]. Такое видение позволяет представить умение в виде совокупности навыков, а человека, обладающего умением, высоким профессионалом в своей области, мастером, умельцем. Именно такое видение также используется в разговорной речи когда, например при положительном ответе на вопрос умеешь ли ты водить машину предполагается что опрашиваемый уже обладает определенной совокупностью навыков управления автомобилем. Таким образом, гражданские умения человека основываются на гражданских навыках и интегрируют их в целостное умелое действие. Применяя к гражданским умениям аналогичную как при рассмотрении гражданских навыков логику, не будем заниматься их перечислением, а также ограничимся перечислением видов деятельности, в которых они могут использоваться. Очевидно, что полем реализации гражданских умений будут те же виды деятельности, в ходе которых осуществляется реализация гражданских навыков.

Наконец, рассматривая заключительный компонент гражданского опыта личности, представленный гражданскими привычками, важно отметить, что ими могут явиться те же самые элементы навыков и умений, с той лишь разницей, что их осуществление становится насущной потребностью человека [8]. Так, гражданской привычкой можно считать, например, регулярное участие человека в митингах, избирательных кампаниях, общении с представителями власти и др., когда инициатором этих действий является он сам. Таким образом и гражданские привычки реализуются в тех же видах деятельности что и гражданские навыки и умения. Однако в отличие от предыдущих компонентов опыта личности гражданские привычки могут носить и отрицательный характер. Так, например, у человека может сформироваться привычка не участия в выборах, некультурного поведения, тунеядства. Гражданское образование призвано бороться с такими привычками, постепенно изымая их из потребностно-мотивационной сферы личности.

Поскольку перечисленные компоненты гражданского опыта личности реализуются в единых видах деятельности, можно представить их в виде следующей схемы (рис. 1).



Рисунок 1. Поле реализации гражданских навыков, умений и привычек

Рассматривая структуру другого, не менее важного компонента гражданственности, нужно отметить, что понятие направленности личности достаточно разработано в советской психологии, где данный термин практически всегда употребляется как синоним потребностно-мотивационной сферы личности [9].

Наиболее слабо выраженной формой направленности являются влечения, которые, как правило, смутно осознаются человеком и не имеют четко понимаемой цели. Рассматривая гражданские влечения, можно представить влечение к безопасности, связанное с такими понятиями как охрана жизни, личная неприкосновенность, личное достоинство и др. В отличие от влечений, гражданские желания, представляющие собой более высокую форму направленности, уже вполне осознаются

и человек четко представляет себе цель предстоящей гражданской деятельности. В связи с тем, что в научной литературе проблема желаний человека не получила достаточной проработки, нет весомых оснований рассуждать и классификации и группах гражданских желаний человека. Однако можно говорить о том, что объектом гражданских желаний могут и должны выступать любое из вышеназванных гражданских прав.

Следующей в иерархии форм направленности личности является интерес, отличительной особенностью которого является стремление к познанию. Исходя из этого, каждое из гражданских прав также может явиться объектом гражданских интересов. Однако когда потребность в познании того или иного гражданского права будет исчерпана с ней иссякнет и соответствующий гражданский интерес. Таким образом, гражданские интересы как явление носят достаточно кратковременный характер. Однако именно интерес выступает движущей силой становления гражданственности в целом, когда человек познает гражданские права, механизмы их реализации и т.д., постепенно расширяя свой гражданский опыт. При этом важно учитывать, что на смену уходящим интересам должны приходить новые, способствующие формированию более полной гражданственности человека.

Однако на каком-то этапе нарастание и усиление спектра гражданских интересов может перейти в нечто большее и породить возникновение гражданских склонностей личности, характеризующихся активным деятельностным началом человека, его инициативой. Таким образом гражданские склонности, в отличие от всех предыдущих видов гражданской направленности, являются источниками реальной практической деятельности человека, действенными мотивами которой не могут выступать ни влечения, ни желания, ни интересы.

В дальнейшем, в ходе осуществления активной гражданской деятельности, гражданские интересы и гражданские склонности могут перейти в новую форму гражданской направленности личности – идеалы. Так, например, гражданским идеалом может явиться образ человека, ведущего постоянную борьбу за реализацию гражданских свобод человека. Для советских людей таким образом был образ В.И.Ленина, с именем которого были связаны многие позитивные изменения произошедшие в нашей стране в начале прошлого века. К сожалению, в современном российском обществе достаточно сложно привести примеры образа человека, который мог бы выступать в качестве универсального гражданского идеала, что определенно снижает эффективность гражданского воспитания. Однако в качестве гражданских идеалов также могут использоваться и общечеловеческие ценности, такие как гуманность, порядочность, законопослушность и др.

Развиваясь, гражданские идеалы переходят в более высокую форму направленности личности – мировоззрение, представляющее собой целостную систему взглядов, представлений и понятий о мире [10]. Гражданское мировоззрение может явиться разновидностью научного мировоззрения, поскольку обыденное и религиозное виды мировоззрения в определенной степени далеки от понятий гражданских прав. Лишь в рамках гражданского мировоззрения все эти идеалы интегрируются в единое целое видение человека как гражданина общества, активного и продуктивного в различных видах гражданской деятельности.

Наконец, видение такой целостной картины мира позволяет человеку обнаружить для себя глубинные основы жизнедеятельности человека в обществе и развить высшую форму гражданской направленности личности – убеждения. Гражданские убеждения представляют собой наиболее сильный вид мотивов гражданской деятельности. Их наличие в структуре направленности характеризует максимально высокий уровень гражданственности. Обладающий гражданскими убеждениями человек твердо уверен в абсолютной истинности и не-

обходимости реализации гражданских прав человека. Приоритетными для него являются такие ценности как свобода личности, равенство и др. причем все эти ценности настолько прочно укореняются в сознании человека, что становятся определяющими все его поведение в целом.

Таким образом, иерархия форм гражданской направленности может быть представлена как постепенное повышение мотивации личности на реализацию своих гражданских прав. При этом если начальные уровни гражданской направленности характеризуются кратковременностью и слабой силой мотивов, то гражданское мировоззрение и убеждения определяют весь жизненный путь человека и, как правило, неизменяемы.

Обобщая все вышеизложенное относительно содержания структурных компонентов гражданственности, можно сделать следующие выводы:

- знаниевый компонент опыта гражданственности образует совокупность понятий о правоотношениях гражданина и государства и правоотношениях граждан между собой, основанные на представлениях о правах и свободах человека и гражданина, закрепленных во второй главе Конституции РФ. Базовая структура знаниевого компонента опыта гражданственности представляет собой минимальную совокупность понятий о правах и свободах человека и гражданина. Овладение человеком дополнительной к базовой системой понятий о правах и свободах человека и гражданина способствует расширению, как опыта, так и гражданственности человека в целом.

- существование навыков, умений и привычек гражданской деятельности, также входящих в структуру гражданского опыта, оказывается возможным лишь при реализации гражданских прав и свобод человека и гражданина. В свою очередь реализации гражданских прав и свобод человека и гражданина осуществляется в рамках коммуникативной, общественной, управленческой, предпринимательской, хозяйствующей, трудовой, семейной, образовательной, культурно-досуговой и творческой видах деятельности, а также деятельности, связанной с передвижением и защитой Родины. Именно в этих видах деятельности соответственно оказывается возможным существование навыков, умений и привычек гражданской деятельности.

- гражданская направленность личности представляет собой иерархию различных форм потребностно-мотивационной сферы личности, побуждающих человека к осуществлению гражданской деятельности. Низкие уровни в иерархии форм гражданской направленности

являются ситуативными и кратковременными, а потому не могут рассматриваться как сколь-нибудь значимые мотивы гражданской деятельности. Лишь появление гражданских интересов в структуре гражданской направленности личности может явиться началом реальной, практической гражданской деятельности. Основной целью гражданского воспитания следует считать гражданские убеждения, представляющие собой наиболее устойчивый и сильный мотив гражданской деятельности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Куршев А.В. Гражданственность личности как черта характера // Сибирский педагогический журнал, № 3, 2015. - С 26-33.
2. Селиванова Е.С. К вопросу о различии в понятиях «народный», «общественный», «гражданский» контроль в научном и прикладном дискурсах // Вестник Тамбовского университета, № 5, 2013. - С. 203-208.
3. Кузнецова Е.В. О некоторых аспектах понятий «знание» и «понимание» в условиях компетентного подхода к обучению // Сибирский педагогический журнал, № 2, 2013. - С. 69-72.
4. Барков А.В. Гражданская правосубъектность как научно-правовая категория: соотношение со смежными цивилистическими понятиями // Современное право, № 12, 2008. - С. 3-7.
5. Афанасенкова И.В., Асамбаева А.Б. Содержание и иерархия понятий «знание», «умение», «навык» / Сборник научных статей международной молодежной школы-семинара «Ломоносовские чтения на Алтае», Барнаул, 5-8 ноября, 2013- С. 99-105.
6. Гончаров В.И. Еще раз о понятиях «двигательное умение» и «двигательный навык» // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, № 3, 2008. - С. 30-33.
7. Бондаренко С.А. Соотношение понятий знания, умения и компетенции в рамках изучения гражданского права // Вестник Алтайской академии экономики и права, № 1, 2010. - С. 15-19.
8. Колесов С.Г. Проявление личностных привычек // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, № 9, 2011. - С. 231-233.
9. Бахтигулова Л.Б. Потребности, мотивы, направленность личности и учебно-педагогическая деятельность // Вестник Московского государственного университета леса, № 3, 2001. - С. 160-164.
10. Басанова Т.А. О мировоззрении личности: научные представления // Известия ЮФУ, № 14, 2006. - С. 87-92.

STRUCTURE OF CIVIC CONSCIOUSNESS OF THE PERSONALITY

© 2015

A. V. Kurshev, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Physical training»
Kazan National Research Technological University, Kazan (Russia)

Abstract. In article, on the basis of heritage of the famous domestic psychologist K.K. Platonov, the main structural components of the civic consciousness understood as a trait of character of the personality are considered and concretized. Being one of character components, civic consciousness represents integration of an orientation and the experience of the personality including knowledge, skills and abilities and habits of the person. On the basis of concepts about the rights and freedoms of the person and citizen the minimum set of knowledge of civic consciousness which is expanded with concepts about obligations, inheritance and results of intellectual activity of citizens is given. This set of knowledge is supplemented with concepts about obligations, inheritance and results of intellectual activity of the citizens brought in appropriate sections of the Civil code. Expansion and addition of this set of knowledge with additional concepts allows to transfer civic consciousness of the person to higher level. The area of kinds of activity in which the skills and abilities and habits which are also structural components of civic consciousness can be created and used is outlined. The conclusion that civil activity has no specific contents is drawn and represents synthesis, integration of other kinds of activity by means of which the realization of the rights and freedoms of the person and citizen is enabled. Besides the hierarchy of the потребностно-мотивационной сферы of the identity of the civil orientation forming concept is considered and described. The comparative analysis of motives civil being at various levels of an orientation from the point of view of their force, duration, continuity is provided. The description of the most significant motives of civil activity from the pedagogical point of view is provided.

Keywords: civic consciousness, knowledge, skills, abilities, habits, orientation, civil activity.

УДК 378.02

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА КАК УСЛОВИЕ
ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ МОРАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

© 2015

З.К. Малиева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)

Аннотация. Проблема отчуждения личности от традиционных общечеловеческих моральных норм в современном мире приобретает особую актуальность. Последняя возможность профессионального, компетентного решения данной проблемы находится в пространстве высшего профессионального образования. Одним из внешних условий, детерминирующих эффективность процесса профилактики и коррекции морального отчуждения студентов, является воспитательно-развивающая среда вуза. В данной статье исследуется сущность воспитательно-развивающей среды вуза, представляющая собой совокупность социально-психологических и организационно-педагогических условий, в которых реализуется жизнедеятельность субъектов образовательного пространства, их самореализация, адаптация, формирование взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, моделей поведения. Раскрывается содержание воспитательно-развивающей среды вуза, интегрирующей в себе сочетание условий и особенностей социальной, культурной, природной, информационной, профессиональной, образовательной среды. Доказывается ее значимая роль в решении проблемы морального отчуждения студентов. Приводятся основные компоненты воспитательно-развивающей среды вуза, выявляются условия ее проектирования, включающего взаимосвязанное проектирование каждого из трех ее составляющих компонентов: пространственно-предметного, социального и технологического (психодидактического). Результаты исследования расширяют знания о сущности, возможностях и особенностях проектирования воспитательно-развивающей среды вуза, организация которой способствует преодолению духовно-нравственного отчуждения студентов.

Ключевые слова: моральное отчуждение, воспитательно-развивающая среда, компоненты образовательной среды, проектирование, социальная среда, образовательная среда, воспитание, образование.

В понятие среды входят социальные, культурные, экологические факторы и природные условия жизни людей. Среда является одним из основных факторов, влияющих на развитие личности. В связи с этим проблема организации и совершенствования воспитательно-развивающей среды в образовательном учреждении в современном мире приобретает особую актуальность.

Воспитательно-развивающая среда высшего учебного заведения представляет собой интегративное понятие, включающее совокупность социально-психологических и организационно-педагогических условий, в которых реализуется жизнедеятельность субъектов образовательного пространства, их самореализация, адаптация к социальным изменениям, формирование взглядов, убеждений, ценностных ориентаций, коммуникативных навыков, моделей поведения. В связи с этим решение проблемы профилактики и коррекции морального отчуждения студентов невозможно рассматривать вне контекста среды, в которой студенты обучаются и воспитываются.

В педагогическом плане впервые понятие «среда» употребил П.Ф. Лесгафт, определивший взаимосвязь между уровнем личностного развития человека и соответствующим типом педагогической среды. Исследование роли образовательной среды в процессе развития личности было отражено в трудах отечественных ученых, как прошлого, так и настоящего (З.А. Галагузова, А.Г. Калашников, Н.В. Крупенина, И.А. Колесникова, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, В.А. Орлов, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, Н.Е. Щуркова и др.).

С категорией «воспитательно-развивающая среда» относятся понятия «социальная среда», «культурная среда», «природная среда», «информационная среда», «профессиональная среда», «образовательная среда».

Социальная среда – это окружающие человека люди, группы, учебные и производственные коллективы, то есть все те, кто окружает человека в его социальной жизни и с которыми он находится в специфических отношениях. Социальная среда выступает важнейшим фактором и условием развития человека. По своей структуре социальная среда представляет собой сложное многоуровневое образование, включающее в себя различные социальные группы, с которыми человек вступает во взаимодействие и которые в своей совокупности влияют на его психическое, духовно-нравственное, культурное и физическое развитие.

Культурная среда включает в себя институты и уч-

реждения, которые оказывают влияние на основные ценности, предпочтения и поведенческие нормы общества. Культурная среда вуза представляет собой совокупность национальных, исторических и социальных условий, обеспечивающих процесс развития и саморазвития культуры студентов, акцентирующих ее креативный потенциал для творчески-созидательного развития личности. Это «своеобразный интеллектуально-эмоциональный фон, нравственное, креативное поле эмпатий и смыслоощущений, которое выступает важным фактором утверждения культуротворческого статуса будущих специалистов» [1, 77].

Культурная среда вуза связана с ценностями, обрядами и традициями, которые прочно и надолго вошли в университетскую жизнь. Организация и проведение таких традиционных мероприятий, как посвящение в студенты, общегородские студенческие слеты, актовые речи и лекции, посещение музеев и театров, дни студенческой поэзии, «Студенческая весна», КВН, «Осенний бал», празднование Нового Года, создает благоприятные условия для решения проблемы морального отчуждения студентов.

Природная среда – это природная составляющая часть среды обитания и производственной деятельности человечества. Это часть окружающей среды, включающая природные условия, которые прямо или косвенно способствуют или препятствуют его развитию. Составляющими природной среды являются элементы живой и неживой природы, а также элементы, созданные человеком в процессе его деятельности.

Основные свойства природной среды заключаются в том, что она:

- по-разному влияет на жизнь организмов;
- представляет собой набор условий для жизни живого существа;
- включает естественные факторы окружающей среды и те, которые искусственно созданы человеком [2].

Информационная среда представляет собой совокупность информационных условий существования субъекта (наличие информационных ресурсов и их качество, развитость информационной инфраструктуры), а также социально-экономических и культурных условий реализации процессов информатизации [3]. По определению И.В. Роберт, информационная среда представляет собой очень динамичную систему полей деятельности, охваченных компьютеризацией информационных процессов. Динамизм среды выражается во взаимовлиянии ее на развитие производительных сил и на интеллектуализацию деятельности членов общества. Это в свою очередь вле-

чет расширение информационной среды, в том числе всех ее сфер, включая образовательную [4].

Профессиональная среда является разновидностью социальной среды и представляет собой определенную совокупность условий, с которыми взаимодействует субъект в процессе профессиональной деятельности.

Профессиональная среда образовательной организации, – по мнению Е.С. Игнатович, – представляет собой систему «структурных (цель, состав педагогических работников, педагогически интерпретированная информация профориентационного назначения, последующая система учебной, трудовой или иной деятельности, обучающиеся, средства педагогической коммуникации, критерии оценки качества и показатели развития данной системы) и функциональных (проектировочный, гностицический, конструктивный, прогностический, организаторский, коммуникативный, оценочный) компонентов» [5, с. 6].

Образовательно-профессиональная среда вуза способствует формированию профессионально-значимых характеристик студентов, их психологических особенностей, способствующих достижению успеха в будущей профессиональной деятельности. В ходе учебно-воспитательного процесса в вузе студенты получают профессиональный опыт – те знания, умения и навыки, которые им будут необходимы в последующей профессиональной деятельности; формируется их профессиональная мотивация, отношение к труду вообще, к конкретной профессиональной деятельности, к своей специальности, к себе как специалисту [6].

Образовательная среда в общем виде представляет собой психолого-педагогическую реальность, включающую совокупность условий для формирования личности по заданному образцу. По мнению В.В. Рубцова образовательная среда представляет собой систему как прямых, так и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, организующих в явном или опосредованном виде педагогические установки преподавателей, отражающие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса. В этом случае выделяются следующие структурные компоненты образовательной среды: внутренняя направленность образовательной организации, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся [7].

Основными характеристиками образовательной среды являются:

- взаимодействием субъектов образования между собой;
- процессами взаимопонимания, коммуникации, рефлексии;
- историко-культурным компонентом [8].

Воспитательно-развивающая среда не относится ни к одному из указанных выше видов сред. При этом она одновременно обладает свойствами социальной, природной, культурной, информационной, профессиональной и образовательной среды, объединяя таким образом в себе всю совокупность факторов, которые влияют на человека в процессе получения образования.

Рассмотренные определения позволяют сделать вывод о том, воспитательно-развивающая среда представляет собой совокупность условий (социальных, материально-технических, профессиональных, организационно-практических, культурных, информационных) для формирования личности по заданному образцу, обеспечивающих возможность для ее продуктивного развития в соответствии со своими потребностями и возможностями.

Проанализировав содержание определений и описаний воспитательно-развивающей среды образовательной организации, приведенное в психолого-педагогической литературе, позволяет выделить ее основные признаки, а именно:

- это пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования (В.И. Слободчиков);

- это фактор развития человеческих отношений, определяющий и устанавливающий поведение человека (Л.С. Выготский);

- это не только условие, но и средство обучения, воспитания, развития человека (Ю.С. Мануйлов).

Выявленные особенности позволяют сделать вывод о том, что воспитательно-развивающая среда играет особую значимость в решении проблемы морального отчуждения студентов. Это обусловлено тем, что она предоставляет субъектам учебно-воспитательного процесса возможность для:

- развития способностей обучающихся (физических, эмоциональных, умственных, личностных, нравственных) в соответствии с имеющимися у каждого природными задатками и склонностями [9];

- удовлетворения возникающих потребностей в общении, взаимопонимании, принадлежности к определенному социуму, признании и уважении окружающих, самоутверждении, саморазвитии, и трансформации этих потребностей в жизненные ценности [10];

- развития чувств и эмоциональных состояний (любви к своей Родине, любви к профессии, своей специальности, положительного отношения к труду, воли, уверенности, любознательности, чести, личного достоинства, уважения к законам) [11];

- обеспечения участников образовательного процесса системой возможностей для самореализации, побуждения к их активной деятельности [12].

Позитивное влияние воспитательно-развивающей среды на личность, находящуюся в состоянии отчуждения, осуществляется через:

- учебный процесс (методы и технологии обучения, само содержание изучаемых дисциплин, деятельность студентов в процессе обучения обладают воспитательным потенциалом) [13], [14];

- внеучебную деятельность (различные формы организации досуга, направленные на решение задач воспитания и социализации, самообразования и самовоспитания в свободное от учёбы время) [15];

- взаимодействие с преподавателями (профессиональная и методическая подготовленность преподавателя, его нравственные качества, культура, педагогический такт, интерес к судьбе воспитанника во многом определяют эффективность воспитательного процесса) [16];

- межличностные взаимоотношения в группе (благоприятный социально-психологический климат в группе, способствует продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в коллективе) [17].

В воспитательно-развивающей среде реализуется целый комплекс потенциальных возможностей для профилактики и коррекции морального отчуждения обучающихся, основывающийся на позитивном воздействии на психологическую основу отчуждения (негативную направленность личности, неудовлетворенные потребности, отрицательные эмоции, убеждения, ценностные ориентации, мотивы и установки). В ней происходит удовлетворение потребностей обучающихся в усвоении мировоззренческих принципов, норм морали; любви и уважении, признании; труде, общественно-полезной деятельности; сохранении или улучшении самооценки; самоактуализации личности и др.

Проектирование воспитательно-развивающей среды осуществлялось нами на основе алгоритма, предложенного В.А. Ясвиным, и включающего взаимосвязанное проектирование каждого из трех компонентов образовательной среды: пространственно-предметного, социального и технологического (психодидактического) – в контексте организации системы возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей всех субъектов образовательного процесса [18].

Пространственно-предметный компонент образовательной среды – это совокупность материальных и пространственных факторов учебно-воспитательного

процесса – здание, его расположение, двор и территорию, внешний вид и обустройство кабинетов; оборудование; наличие актового и спортивного залов, столовой, библиотеки и т.д. «Все воспитывает, - писал А.С. Макаренко, – обстоятельства, вещи, действия, поступки людей, иногда и совсем незнакомых. Собственно, воспитательный процесс является лишь одним из факторов, формирующих человека» [19, с. 75].

Социальный компонент - это «человеческий фактор» образовательной среды, к которому Г.А. Ковалев относит пространственную и социальную плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности и ее влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость обучающихся, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т.д. [20].

В решении проблемы морального отчуждения личности важную роль играет проектирование условий для развития социального компонента, как необходимое условие плодотворного взаимодействия субъектов образовательного процесса, их позитивного настроения, способствующего сплочению и установлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности. Значимым результатом эффективной организации социального компонента является переживание эмоционального благополучия всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает как необходимое условие их эффективного личностного развития.

Психодидактический компонент образовательной среды составляют содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса. Это соответствующее содержание образовательного процесса и осваиваемые обучающимися способы действий.

Психодидактический компонент развивающей образовательной среды может проектироваться и организовываться на базе существующих систем развивающего обучения и образования (Ш.А. Амонашвили, В.С. Библер, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.).

Наличие системных связей между пространственно-предметным, социальным и психодидактическим компонентом не только обеспечивает высокую результативность процесса обучения, но и способствует раскрытию личностного потенциала обучающегося.

Интегративным критерием качества проектируемой образовательной среды, способствующей профилактике и коррекции морального отчуждения студентов, является ее способность к удовлетворению всего комплекса потребностей обучающихся, формированию у них системы социальных ценностей, обеспечивающих активную успешную адаптацию к современной изменяющейся среде обитания [21-0000].

Таким образом, образовательная среда вуза одновременно обладает свойствами социальной, природной, культурной, информационной и профессиональной среды, объединяя всю совокупность факторов, которые влияют на студентов в процессе обучения в вузе. Учитывая особенность феномена морального отчуждения логично предположить, что эффективность процесса профилактики и коррекции возможна лишь при условии реализации идеи интеграции сред, способствующих в процессе наращивания образовательного и социального потенциала обучающихся развитию их личностных характеристик, что в дальнейшем позволяет им постепенно избавиться от негативных установок, мотивов и ценностей.

Степень влияния образовательной среды на процесс профилактики и коррекции морального отчуждения студентов определяется качеством составляющих ее компонентов (пространственно-предметного, социального и психодидактического) и качеством связей между ними.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чибисова Н.Г. Социокультурная среда вуза – фундамент накопления студентами культурного капитала // Вестник высшей школы. 2011. №3. 18-26.
2. Гаврилов В.П., Ивановский С. И. Общество и природная среда. М.: Наука, 2006. 214 с.
3. Петрова Е.В. Человек и информационная среда: проблемы взаимодействия // Материалы XXII Международного философского конгресса. Сеульский национальный университет, Сеул. Корея, 2008.
4. Роберт И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. М.: Дрофа, 2007. 282с.
5. Игнатович Е.С. Система информационно-педагогической поддержки старшеклассников профессионального самоопределения старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.С. Игнатович; БГПУ им.М. Танка. Минск, 2010. 26 с.
6. Течиева В.З. Системный подход к организации и осуществлению учебного процесса: сущность, содержание, особенности структурирования. Монография. Владикавказ: изд-во СОГУ им. К. Л. Хетагурова, 2011. С. 130.
7. Рубцов В.В., Поливанова К.Н. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся. М.: ПИ РАО, 2007. 215 с.
8. Рубцов В.В., Ивошина И.Т. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: МГППУ, 2003. 272 с.
9. Кокоева Н.В. Проектная деятельность студентов педагогического вуза как фактор развития их творческих способностей // Вектор науки. №2. 2014. С.111-115
10. Малиева З.К. Воспитательный потенциал применения технологии телекоммуникации в образовательном процессе вуза //Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4; URL: <http://www.science-education.ru/127-20445>
11. Огоева А.Л. Гражданско-патриотическое воспитание студентов педагогического вуза //В сборнике: Научный поиск в современном мире сборник материалов 6-й Международной научно-практической конференции. 2014. С. 190-193.
12. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Инновационные педагогические технологии как средство повышения качества обучения в современном вузе //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 113-115.
13. Верниенко Л.В., Суховеева Н.Д. Личностно-профессиональное становление субъектов высшей школы в условиях полипрофессионализма деятельности // Акмеология. 2014. №3-4. С. 207-208.
14. Токаева А.Б. Современные технологии преподавания в вузе //Успехи современного естествознания. 2014. № 12-2. С. 166а.
15. Малиева З.К. Роль корпоративной культуры вуза в профилактике девиаций социального здоровья студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 132-134.
16. Бекоева М.И. Педагогические условия использования модульного подхода в современном вузе //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. №3 (14). С. 295-298.
17. Малиева З.К. Педагогическая коррекция морального отчуждения студентов. Дисс... канд. пед. наук. Владикавказ, 2003. 181 с.
18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
19. Макаренко А.С. О воспитательной системе. М.: Политиздат, 1988. 256 с.
20. Ковалёв Г.А. Социально-психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 1983.
21. Тахохов Б.А. Управление качеством образовательного процесса современного вуза //Вестник Северо-

Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 4. С. 283-287.

22. Воскресенко О.А., Шилина А.В. Формирование готовности будущих бакалавров-инженеров к социально-профессиональной адаптации как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 48-53.

23. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.

24. Джамирзе Н.К., Басте А.К. Психологические

особенности адаптации иностранных студентов в Адыгейском государственном университете // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 73-76.

25. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.

26. Созаев К.Г. Социально-психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников в процессе обучения в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 187-190.

**PROJECTION EDUCATIVE-DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT
OF HIGH SCHOOL AS CONDITION PROCESS THE PREVENTION
AND CORRECTION OF MORAL ALIENATION OF STUDENTS**

© 2015

Z.K. Malieva, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department
of "Pedagogy and psychology"

North Ossetian State University in K. L. Khetagurova, Vladikavkaz (Russia)

Abstract. The problem of alienation of the individual from traditional universal moral norms in the world today gets a special urgency. Last possibility of professional, competent solution to this problem is located in space of higher professional education. One of the external conditions that determine the effectiveness of process the prevention and correction of moral alienation of students, it is educative-developing environment of high school. This article explores the essence and content of educative-developing environment of the university, which is a combination of social, psychological, organizational and pedagogical conditions in which realized the livelihoods of subjects educational space, their self-realization, adaptation, formation of attitudes, beliefs, values, behaviors. Disclosed the contents of educative-developing environment of the university, which integrates in itself a combination of conditions and characteristics of the social, cultural, natural, information, professional and educational environment. It is proved her important role in solving the problem of moral alienation of students. Disclosed peculiarities and conditions of design educative-developing environment of the university, comprising a designing of each of its three constituent components: spatially-subject, social and technological (psychodidactic). Results of research expand the knowledge of the essence, of possibility and design features educative-developing environment of the university, an organization that contributes to overcoming of spiritual and moral alienation of students.

Keywords: moral alienation, educative-developing environment, the components of the educational environment, planning, social environment, educational environment, upbringing, education.

УДК 81.276.5

ПРОБЛЕМЫ ДЕФИНИЦИИ НЕОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ
В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА VOGUE ЗА 2015 ГОД

© 2015

В.В. Мурашко, студентка массмедиа факультета журналистики
Российский государственный гуманитарный университет, Москва (Россия)

Аннотация. В Российской фешн-журналистике неспециализированная лексика имеет особое значение: она является проводником в мир, где модная индустрия особенно развита. А именно, в такие страны, как США и Франция. По большей части термины, жаргонизмы и варваризмы сферы моды в России основаны на англо- и франкоязычных заимствованиях. Такая лексика часто встречается в русской версии журнала о моде Vogue, однако, термины, употребляемые в нем, не поясняются. Хотя данное издание рассчитано на элитарную аудиторию – людей, интересующихся модой, допускается вероятность того, что читатель может не понять значение какого-либо выражения. Если значение слова непонятно, его, как правило, можно найти в словаре. Поэтому в данной работе произведен анализ словарей терминов, жаргонизмов и варваризмов модной индустрии. Исследованы современные толковые словари, словари иностранных слов и интернет-справочники. Следует определить, может ли читатель найти определение непонятого ему слова, и насколько профессионально составлены такие словари, могут ли они помочь читателю в понимании статьи журнала.

Ключевые слова: неспециализированная лексика, термины, жаргонизмы, варваризмы, словари, журнал Vogue, модная индустрия, СМИ, журналистика, логомания, каблук-гвоздь, it girl.

В российской версии американского журнала Vogue можно нередко увидеть специфические слова и выражения, которые не всегда понятны читателю. В данном журнале, как в СМИ относящемся к узкоспециализированному, используется неспециализированная лексика. Однако, в самом журнале значение этих терминов, жаргонизмов и варваризмов не поясняется. Также в печатных и интернет-словарях найти точное значение узкоспециализированных слов и выражений практически невозможно. Словари, посвященные моде, существующие в интернет пространстве, редко дают верные определения, из которых становится ясно, что имеется в виду в журнале под конкретным термином или жаргонизмом. Словари, составленные грамотными авторами и выпущенные в печать, обычно не включают неспециализированную лексику из сферы моды. Однако, в англоязычных словарях определение многих терминов, варваризмов и жаргонизмов есть. Из чего следует, что понимание материала в русскоязычной версии Vogue подразумевает знание английского языка, что не лояльно к читателю.

Лингвисты разделяют лексику на **общеупотребительную** и **неспециализированную**. Основной состав лексики – общеупотребительные слова, которые активно используются в современном языке. В понятие лексики неспециализированной входят слова, употребление и понимание которых связано с определенной территорией или с какой-либо профессией, родом деятельности и т.п.

С точки зрения того, какие слова какими группами населения употребляются, русскую лексику можно классифицировать следующим образом:

1. Лексика общенародная (общеупотребительная)
2. Лексика диалектная (областная)
3. Лексика специальная (профессионально-терминологическая)
4. Лексика жаргонная [1].

В данной работе речь пойдет именно о неспециализированной лексике, в которую входят диалектная, специальная и жаргонная лексика. Диалектной лексики в журнале Vogue нет, потому что современный русский литературный язык сформировался на базе московского диалекта. А редакция журнала Vogue находится в городе Москве.

В журнале присутствует лексика специальная и жаргонная.

Профессиональная (специальная) лексика – это лексика, употребляемая группами людей, связанных профессионально. В специальной лексике выделяются два пласта: терминологическая и собственно профессиональная лексика.

Самая большая группа слов в профессиональной лек-

сике – научные и технические термины. Они принадлежат языку науки и образуют внутри терминосистемы.

Определения, используемые в этой работе, взяты из книги Реформатского.

Терминология – это совокупность терминов данной отрасли производства, деятельности, знания, образующая особый сектор лексики, наиболее доступный сознательному регулированию и упорядочению.

Термины – это слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и называние вещей. Это необходимо в науке, технике, политике и дипломатии [2].

Если термины принадлежат письменной, книжной речи, то профессионализмы принадлежат устной, разговорной речи и обслуживают группы людей, связанных одной работой. Профессионализмы выходят за рамки литературного языка и, как правило, являются сниженными по стилю.

К собственно профессиональной лексике относятся слова и выражения, которые не являются строго узаконенными и общеупотребительными, но используются в определенных сферах производства. В отличие от терминов профессионализмы используются в устной речи как «полуофициальные» слова, не имеющие строгого научного характера. Такие слова нередко отличаются особой образностью и метафоричностью, а также большей дифференциацией. Так как профессионализмы используются в устной речи, то в самом журнале их нет, поэтому из группы профессиональной лексики для рассмотрения взяты только термины.

Следующее понятие, которое предстоит определить – это «жаргонная лексика». В связи с этим была исследована книга Л.И. Рахмановой, В.Н. Суздальцевой «Современный русский язык. Лексика. Фразеология» [3].

Жаргонная лексика – это слова, употребление которых ограничено социальными факторами: принадлежностью говорящих к одной и той же социальной среде, профессии, одному и тому же возрасту, их совместным времяпрепровождением, общностью интересов и т.п., т.е. слова, используемые в жаргоне.

Профессиональные жаргоны возникают в том случае, если отсутствует однословное терминологическое наименование предмета, явления или появляется потребность в более эмоциональной передаче представления о предмете.

По словарю Ожегова «варваризм» – слово из чужого языка или оборот речи, построенный по образцу чужого языка, нарушающие чистоту речи [4].

Чтобы разобраться подробнее был взят материал из «Литературной энциклопедии», которая уже стала би-

блиографической редкостью, но, тем не менее, сохранила для современного читателя свою научную и общеобразовательную ценность [5].

Таким образом, в качестве варваризмов могут восприниматься:

а) особенности произношения (Вральман: «Тай фоллю этим плеклятым слатеем. Ис такой калафы толголь палфан?» – Фонвизин, «Недоросль»);

б) отдельные слова (Иван: «Авуге, не имела ли ты конесансу с каким-нибудь французом?» – Фонвизин, «Бригадир»); в) формы словообразования и синтаксические обороты («В Moscou есть одна барыня, une dame... И она имела une femme de chambre, еще большой росту» — рассказ Ипполита в «Войне и мире» Л. Толстого).

Каждый термин имеет свое точное научное определение в ряду прочих терминов в той же области. Термины, в отличие от «обиходных» слов, внутри своего терминологического поля обычно однозначны; одно и то же слово может быть термином различных областей знания, но это не полисемия, а омонимия.

Цель данной работы – выявить оптимальные способы подачи специальной лексики из области моды в современном журналистском тексте.

Сформулируем основные задачи данной работы:

определить, насколько полон список слов из мира моды, данных в толковых словарях;

соотнести этот перечень со словоупотреблением авторов журнала Vogue;

выявить неточности в определениях.

Рассмотрим, к примеру, термин из сферы моды «логомания». В современных толковых словарях Т.Ф. Ефремовой и С.А. Кузнецова значение этого слова отсутствует. Однако определение есть в специализированном Оксфордском толковом словаре по психологии. Термин «логомания» означает то же, что и «логорея»: «Дословное значение – чрезмерный поток слов, обычно несвязных. Также называется логоманией, лалореей и вербоманией» [6,7,8].

В сфере моды это понятие тоже существует, однако несет другое значение. Пример из журнала Vogue:

«Потому что это названия тех марок, которые они возглавляют, а что может быть милее сердцу и глазу, чем эти заветные буквы! Снова логомания? Вовсе нет» [9].

В толковых словарях на русском языке это слово отсутствует, хотя этот термин встречается не только на страницах журнала Vogue, но и в других изданиях и интернет-сайтах, посвященных моде:

«Как показали последние коллекции, дизайнеры вновь испытывают потребность громко заявить свои имена. Толстовки, футболки, сумки и другие аксессуары вновь украшаются крупными логотипами и аббревиатурами. Чаще всего современная логомания имеет ироничный оттенок» [10].

«Выходит, логомания живее всех живых и вполне может вернуться в моду как одна из самых ярких тенденций 90-х?» [11].

На сайте dic.academic.ru можно найти определение термина с пометой Fashions, если набрать слово латиницей: «Logomania – a look that overtly displayed designer initials on clothes, jewelry, and accessories such as handbags and shoes – was the fashion industry's take on Ghetto Fabulous and was popularized in the 2000 spring-summer collections by Gucci, Marc Jacobs for Louis Vuitton, and Galliano at Dior» [12].

В переводе на русский язык это означает: «Логомания – подход к созданию одежды, украшений и аксессуаров (таких как сумки и туфли), при котором логотипу дизайнера на изделии уделяется максимальное внимание. Этот подход являлся для модной индустрии переосмыслением стиля Ghetto Fabulous и был популяризован в весенне-летних коллекциях Gucci, Марка Джейкобса для Louis Vuitton и Гальяно для Dior в 2000-м году».

В словарях иностранных слов Н.Г. Комлева и Е.Н.

Захаренко, Л.Н. Комарова, И.В. Нечаева значение слова отсутствует. Жаргонные слова и выражения характерны тем, что они не занесены в толковые словари, исключая специализированные словари жаргонизмов [13,14].

В Vogue встречается такое понятие, как «каблук-гвоздь»: «Например, сумка с заклепками, туфли с агрессивными острыми носами на каблуке-гвозде и круглые очки будут вполне уместны» [15].

В современных толковых словарях Т.Ф. Ефремовой и С.А. Кузнецова значение этого слова отсутствует. В словаре Ожегова есть определение с пометой «разг.»: «Гвоздик, а, муж. 1. см. гвоздь 1. 2. чаще мн. О тонком удлинённом предмете (разг.). Туфли на гвоздиках (на высоких тонких каблуках). Серёжки гвоздики (на тонком стержне)» [6,7,4].

По-английски «каблук-гвоздь» пишется как heel-nail либо Nail Heels.

На англоязычном сайте www.toxel.com есть статья о необычных каблуках, там используется словосочетание Nail Heels. Однако здесь речь идет об очень нестандартной обуви:

«Nail Heels, I really don't understand how they can walk with this thing» – что переводится как: «Каблуки – гвозди, я не понимаю, как можно ходить на них» [16].

То есть это словосочетание на англоязычном пространстве не используется в том значении, в каком оно есть в русскоязычном Vogue. Потому что Ольга Дунина, автор вышеприведенной цитаты из журнала Vogue пишет про моду повседневную, которую вполне можно применить в жизни. И каблук-гвоздь здесь – одна из разновидностей каблуков, которые могут носить все женщины, а не элемент одежды фрика.

В словарях иностранных слов Н.Г. Комлева и Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комарова, И.В. Нечаева значение слова отсутствует [13,14].

На русскоязычном пространстве интернета можно встретить такое словосочетание как «каблук-гвоздик». Например, на сайте ua-modnaya.ru в статье о тенденциях моды:

«Одной из примет нового сезона является скошенная шпилька и такая вариация шпильки, как металлический каблук-гвоздик» [17].

Или на сайте www.stranamam.ru:

«Это относится к тончайшим и высочайшим каблукам-гвоздикам. Конечно, они несколько не дотягивают до стальных каблуков-стилетов, которые были в моде пару лет назад, но все равно освоить красивую походку на таких каблуках далеко не каждому под силу. Можно сколько угодно негодовать по этому поводу, то тот, кто рискнет сделать такой выбор, поднимется на толпой в прямом и переносном смысле. Не очень удобно, зато изящно и красиво» [18].

Конкретного определения в интернет-источниках нет. Можно только понять из описания, что «каблук-гвоздик» – тонкий металлический.

В журнале Vogue можно заметить и варваризмы, там они обычно пишутся латинскими буквами и не склоняются:

«Не бойтесь, что в леопарде вы будете выглядеть вычурно! Дополняйте его простыми хлопковыми платьями или джинсами, как это делала Эди Седжвик, it girl и муза Энди Уорхола» [19].

Слово it girl (ит герл) несколько лет назад появилось в русскоязычном пространстве. Часто употребляется это слово с такими именами как Пэрис Хилтон, Ксения Собчак и др.

В современных толковых словарях Т.Ф. Ефремовой и С.А. Кузнецова значение этого слова отсутствует [6,7].

В универсальном англо-русском словаре на сайте dic.academic.ru дано определение:

«it girl – Общая лексика: светская львица» [20].

На сайте scuola-stile.com есть статья о том, что означает «it girl» и в чем разница в понимании этого выражения в России, Италии и Америке.

«Название *«it girl»* родилось в 20х годах 20 века из истории Р.Киплинга, который писал, что у некоторых женщин есть «it» (с англ. «это»), которое заставляет всех вокруг мужчин влюбляться и восхищаться ею...

В сегодняшнее время понятие «it girl» изменилось и приобрело несколько другое значение...

В Европе и в том числе Италии понятие it girl связано в первую очередь с модой и стилем.

It girl отлично чувствует моду и последние тренды. Она создает в своем гардеробе стиль одежды, которому подражают остальные...

У нас в стране it-girl неразрывна связано с понятием светская львица. Это девушка, которая имеет много денег, чаще всего не работает... Чаще всего это дочери или жены известных и влиятельных людей...

Кстати, даже в Америке есть своя особенность понимания того, кто же является It Girl. Возраст здесь не имеет значение, имеет значение известность. Причём их называют так: «Знаменитые из-за того, что они знамениты. Звание It Girl носят в основном представительницы шоубизнеса и Голливуда» [21].

Индустрия моды в связи со своей изменчивостью от сезона к сезону постоянно пополняется новыми терминами. У каждого продукта должно быть свое название, от этого и исходит обилие терминов, жаргонизмов и варваризмов в журнале Vogue. Однако, проблема понимания их читателем не решена. В словарях очень редко можно найти определение нужного понятия, поэтому стоит создать интернет-словарь, который можно будет постоянно пополнять новыми определениями. Печатные словари сложнее постоянно переиздавать, тогда как пополнение словаря в интернете не требует большого количества времени и финансов. С появлением интернет-словаря специальной лексики из сферы моды читателю станет легче ориентироваться в изменчивом мире моды. Ведь журнал Vogue является его путеводителем

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Копылова А.А. Общеупотребительная и неспециализированная лексика. Доклад // Санкт-петербургский государственный университет экономики и финансов.
2. Реформатский А.А. Введение в языкознание. - М.: Аспект Пресс, 2008. С. 285.
3. Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. 259 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Мир и Образование, Оникс, 2011. 736 с.
5. Литературная энциклопедия. - М., 1929–1939. Т. 1–11.
6. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. Издат.: Дрофа, Русский язык, 2000. – 1233 с.
7. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
8. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А.Ребера . 2002.
9. Михайловская О. В начале было слово // Vogue выбор. Vogue. 2015. № 8. С. 159.
10. <http://hello-style.ru/logomaniya-vozvrashchaetsya-yarkie-brendy-snova-v-mode/>
11. <http://www.wmj.ru/moda/tendencii/odezhda-i-aksesuari-s-logotipami/>
12. <http://universalium.academic.ru/250536/Fashions>
13. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. М., 1999.
14. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний. – М.: ООО ИФ «Азбуковник», 2008. – 1040 с.
15. Дунина О. Выбор редактора. Vogue. 2015. № 8. С. 65.
16. <http://www.toxel.com/inspiration/2009/09/28/14-weird-and-unusual-shoes/>
17. <http://ya-modnaya.ru/publ/10-1-0-443>
18. <http://www.stranamam.ru/post/581888/>
19. Дунина О. Выбор редактора. Vogue. 2015. № 9. С. 60.
20. <http://scuola-stile.com/kto-takaya-it-girl/>

THE PROBLEM OF NON-COMMON VOCABULARY DEFINITION IN RUSSIAN-LANGUAGE VERSION OF THE MAGAZINE «VOGUE» IN 2015

© 2015

V.V. Murashko, student of mass media institute of the journalism faculty
Russian State University for the Humanities, Moscow (Russia)

Abstract. In Russian fashion journalism non-common vocabulary has a special significance: it is a guide to a world, where the fashion industry is particularly well developed, namely, into such countries as the United States and France. Most of the terms, jargon and barbarisms in the fashion world in Russia are based on the English- and French-speaking borrowings. This vocabulary is common for the Russian version of fashion magazine «Vogue», however, the terms used in it, are not explained. Although this edition is designed for an elite audience – people who are interested in fashion, there may be a probability that a reader won't be able to understand the meaning of an expression. If the word is not clear, it can be usually found in a dictionary. Therefore, in this paper, the analysis of a glossary of terms and jargon barbarisms of the fashion industry is given. A number of modern dictionaries, dictionaries of foreign words and Internet directories are investigated. On the one hand, the author observes an attempt when a reader tries to find a definition of the incomprehensible word, on the other – she analyses how professionally these dictionaries are compiled if they can help the reader in understanding the magazine's article.

Keywords: non-common vocabulary, terminology, jargon, barbarisms, dictionaries, magazine «Vogue», fashion industry, media, journalism, logomaniya, heel-nail, «it girl».

УДК 378.147.88

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ В СВЕТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

© 2015

М.Х. Назаров, доктор философии по педагогике, заведующий кафедрой искусства, технологии, гражданской обороны и физического воспитания
Бакинский институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В статье обосновывается необходимость применения социокультурного подхода к образованию в свете реализации идей и принципов Болонского процесса, предполагающего согласование интересов всех участников образовательного процесса на основе сохранения разнообразия и уважения культурных традиций. Отмечается, что данные особенности культурных традиций оказывают существенное влияние на восприятие и применение тех или иных образовательных стандартов.

Ключевые слова: социокультурный подход, культурантропологический подход, образование, гуманизация, гуманитаризация, Болонский процесс, синергетика.

Актуальность проблемы. В глобализирующемся и интегрирующемся мире трансформируются все структурообразующие компоненты всей системы культуры. Политические, правовые, образовательные системы планеты по мере эволюции человеческой цивилизации стремительно меняются. Практически все процессы, характеризующие складывающийся сегодня тип цивилизации, в первую очередь касаются образования, так как предполагают формирование соответствующего сознания и образовательного пространства. В современных условиях сложились предпосылки для очередной их трансформации. Мир переживает период беспрецедентных преобразований в своём движении к глобальному обществу.

Азербайджанская Республика, член ООН, ОБСЕ и ОИК с 1992 года, в результате проведенной последовательной внешней политики в 2001 году была принята в Совет Европы, установила тесные контакты с Европейским Союзом, НАТО и другими организациями, ведет активную внешнюю политику по развитию взаимовыгодных отношений в рамках этих структур. Азербайджан, расположенный на очень выгодном географическом пространстве, а также в силу целого ряда других обстоятельств может служить мостом между Западом и Востоком и в сфере образования, создать для себя и своих партнеров всесторонние условия для максимального использования своей позиции, проводит необходимые мероприятия в целях обеспечения национальных интересов и безопасности. Одним из направлений такого взаимодействия является сотрудничество в образовательной сфере.

Как известно, Азербайджанская Республика подписала ряд международных договоров, содержащих обязательства по приведению азербайджанской образовательной системы в соответствие с общеевропейскими стандартами. По обязательствам, появившимся в результате вступления в Болонский процесс, Азербайджан привнес свои образовательные программы в соответствие с общеевропейскими стандартами. Эти изменения заключаются во введении двухступенчатой учебной программы – бакалавриата и магистратуры, профильного обучения, и т.д.

Официально Азербайджан принял условия Болонского процесса в 2005 году подписанием Конвенции и принятием на себя определенных обязательств, связанных с рядом принципов. В основе изменений, которые предлагает Болонская декларация и последующие документы, лежит идея создания единой европейской образовательной системы. На фоне последних национальных доктрин, в которых провозглашается идея о том, что главными ценностями государства являются нефть и газ, а «человеческий капитал», ситуация в сфере высшего образования должна измениться в лучшую сторону. Указанные изменения сократят разрыв между Азербайджаном и другими государствами, а также откроют новые перспективы для студентов, и образование

в Азербайджане обязательно станет более конкурентоспособным в мире.

Поэтому в настоящее время активно осуществляется процесс совершенствования законодательства Азербайджана в указанном направлении. Но унификация подходов к образованию в Азербайджане и Европе не исключает необходимости критического и всестороннего анализа данного факта. При игнорировании этнокультурной специфики Азербайджана это способно привести к достаточно серьезным негативным последствиям. Настоящее приобщение к праву и к правовым ценностям требует усвоения всего наиболее ценного, важного, что имеется в разнообразных культурно-правовых традициях. А это актуализирует культурологический подход к праву в научном сообществе.

Вышеуказанное актуализирует социокультурный подход к образованию, когда образование понимается как единство идеи образования, представлений и ценностей, являющихся неотъемлемой составной частью системы культурных ценностей общества. В идее образования аккумулируется и накапливается *опыт разумных решений* жизненных ситуаций в зависимости от конкретных социокультурных традиций, возникающих в многообразной социокультурной реальности, в самой гуще практической деятельности, — всего того, что представляет живую практику человеческих отношений, которая охватывает самые существенные и важные области жизни человеческого сообщества, каждого человека – отношения семейные, собственности, власти, положение личности и т.д. Образование в любой стране, как и ее образовательная система в целом, подобно зеркалу, отражает основные вехи ее истории, ее реальное общественное бытие, ее идейные ценности и традиции. Сфера образования является важнейшей составляющей национальной культуры, национального менталитета. В основе этих различий лежат базовые ценностные постулаты, ориентирующие те или иные народы на свой особый подход к жизни и к тому, как им лучше организовать свою экономику, культуру, семейные отношения, свой образ жизни в целом. Осознание взаимосвязи образования и культуры дает основание говорить о социокультурном смысле содержания образования.

Степень исследованности проблемы. Следует отметить, что отдельные элементы социокультурного подхода были разработаны такими учеными, как Э.Дюркгейм, М.Малиновский, А.Кребер, К.Клакхон, П.Сорокин, Н.Луман, Т.Парсонс, А.Р.Рэдклиф-Браун и др. При социокультурном подходе к образованию весь акцент делается на выявление способности общества абсценить свою выживаемость. Важнейший элемент этого подхода – реальное выявление возможностей формирования все более эффективных образовательных программ, усиления влияния в обществе более эффективных форм образования. Приведенный подход ценен тем, что общепринятое определение образования как процесса и результата приобщения человека к знаниям о мире, ценностям,

опыту, накопленным предшествующими поколениями, акцентирует внимание лишь на его институциональной функции, а деятельностная природа образования при этом отходит на второй план. Образование, как идеальный феномен, необходимым образом опредмечивается. Оно реально вплетено в материальную деятельность и существует только через эту деятельность.

Цель и задачи исследования. Для нашего исследования большое значение имеет и положение, согласно которому образование есть живой организм, активный фактор преобразования бытия, стабилизации общественных отношений на основе освоения передающихся из поколения в поколение социокультурных программ. На этом уровне выявляется то, как образование адаптируется к меняющимся условиям, как оно себя воспроизводит, каковы причины, механизмы его упорядоченности. При таком подходе общество, образование, как феномен культуры, и личность выступают в качестве социокультурных систем, которые взаимодействуют. Образование как система связана с определенной концепцией социального строя. И от этой концепции зависит то, как вообще функционирует образование. Культура не только образует внешнюю среду образования, но и определяет его «внутренний мир» и структуру. В соответствии с разными историческими эпохами и условиями выделяются социокультурные типы образовательных систем.

Основная часть. Дополнив социокультурный подход к изучению образования культурантропологическим, мы существенно расширяем исследовательские возможности. Необходимость такого дополнения диктуется растущим значением гуманизации и гуманитаризации образования. Такой подход заставляет констатировать, что образование невозможно изолировать от социокультурной системы конкретного общества, а также важность сохранения многообразия и уникальности каждого из «образов» образования в его реальных социально-исторических проявлениях и их подлинную ценность. Мы исходим из отстаиваемого в свое время О.Шпенглером, Данилевским, А.Тойнби принципа многообразия исторического процесса и принципа необходимого разнообразия в образовании. Прогресс образования, его динамичность прямо связаны с увеличением внутреннего разнообразия систем образования, что переключается, как известно, с концептуально-методологической идеей самоорганизации, когда признается способность различных систем к саморазвитию не только за счет притока энергии, информации, вещества извне, но и за счет использования их внутренних возможностей.

Таким образом, возникает возможность дополнить социокультурный подход достижениями синергетики. Но сохранение как индивидуального, так и культурного своеобразия зависит от того, будут ли все иметь равные права для этого или все будут ощущать одинаковый моральный долг уважать права «любого другого» – разнообразных форм жизни и форм этноса [1, с.117]. Как пишет В. В. Миронов, интеграция «должна базироваться на том, что в результате вновь создаваемая система обогащается сильными сторонами, которые были у обеих систем. Именно поэтому главным условием интеграции должно выступать некое „равенство“ систем, как экономическое, так и культурное». Очень трудно интегрировать неравные в культурном и экономическом отношении системы. Поэтому, когда мы говорим об интеграции образовательного процесса, идея обогащения качеством, преимуществами должна быть во главе угла. Глубоко прав В. В. Миронов, когда пишет, что интеграция тогда позитивна, когда реально осуществляется при относительном равенстве систем, равенстве не только в образовании, но и в экономике, управлении и др. «Пока системы различны и, прежде всего, экономические и политические рассуждения о реальной интеграции в отдельно взятой сфере, по крайней мере, наивны» [4, с. 59].

Дополнив социокультурный подход ценностям, мы выйдем за пределы образования и оцениваем его

сквозь призму необразовательных критериев, с помощью ценности самого социума. Материальные и духовные ценности, будучи творениями социума, меняются вместе с социокультурной динамикой общества. Социокультурная динамика приводит к трансформации культурной системы. Ценности настолько значимы, что появляется особый институт, призванный выявлять динамику ценностей в процессе социального развития и транслировать их на уровень личности. Именно в этом и заключается значимость института образования. Необходимо уточнить, насколько соответствуют современные ценности образования ценностям развития личности, группы, нации, общества, поскольку ресурсы развития общества сегодня связываются с потенциальными возможностями личности, его творческими способностями. С точки зрения культурологии образование не есть ценность, а, напротив, в основе образования лежат ценности, что обуславливает разные подходы к пониманию образования в условиях разных культур.

Процесс интеграции Азербайджана в мировое образовательное пространство должен осуществляться с учетом национальных особенностей Азербайджана, имеющего уникальную, многовековую культуру. Следует констатировать, что азербайджанское образование тесно связано с азербайджанской культурой, и является, по сути, ее выражением. Поэтому сближение азербайджанской образовательной системы с образовательными системами стран ЕС возможно только при учете культурных особенностей Азербайджана. В связи с этим отметим два аспекта данной проблемы. Во-первых, необходимо отметить многоуровневость азербайджанской культуры.

Это проистекает из того, что на протяжении веков представители разных религий и наций жили в Азербайджане как одна семья. Как утверждает Президент Азербайджана Ильхам Алиев, «несмотря на то, что это сравнительно новое понятие, мультикультурализм на протяжении веков был присущ нашему народу... Мультикультурализм – это наш образ жизни». Сказанной оказало существенное влияние на формирование азербайджанской культуры. Во-вторых, следует учитывать и специфическую систему культурных ценностей, сформировавшихся в Азербайджане. Система культурных ценностей, сформировавшаяся в Азербайджане, в значительной мере отличается от аналогичной системы в государствах – членах ЕС. Отечественная система, хотим мы того или нет, несет на себе отпечаток как дореволюционной азербайджанской культуры, так и культуры, сформировавшейся в советский период и современный переходный период. Существенную роль в формировании азербайджанской системы культурных ценностей сыграла мусульманская религия.

Наличие такого сложного многоуровневого построения культуры, особенностей системы культурных ценностей в Азербайджане, конечно же, отразились на становлении азербайджанской государственности, история которой уходит корнями вглубь веков. В связи с этим естественным и необходимым является признание факта ее преемственности на территории Азербайджана на примере таких держав, как Атропатена, Кавказская Албания, а также государств Ширваншахов, Атабеков Азербайджана, Караюнюлу, Аккоюнлу, ранних Сефевидов, азербайджанских ханств XVIII-XIX вв. и Азербайджанской Демократической Республики (1918-1920) – первой республики на мусульманском Востоке. Из вышесказанного вытекает вывод о значительной роли азербайджанского народа в государственной и политической истории Кавказа, Ирана и всего Переднего и Ближнего Востока. В связи с вышеизложенным, культурные особенности, существующие в конкретном государстве, должны учитываться в политике Европейского Союза в сфере образования, поскольку данные особенности оказывают существенное влияние на восприятие тех или иных образовательных стандартов, на их применение. Указанный орган не должен выходить за рамки

своей компетенции в оценке тех или иных фактов, имеющих культурную специфику. Необходимо отметить, что Европейский Союз в основном учитывает указанный выше культурный фактор, что находит свое подтверждение в практике.

В настоящее время развитие азербайджанского образования идет почти исключительно в рамках европейского культурного контекста, что фактически ведет к изъятию образования из сферы конкретной национально-духовной культуры. Но при всех возможных последствиях интеграции Азербайджана в общеевропейское образовательное пространство необходимость в данном процессе в силу разных причин (социально-экономических, политических и других) не вызывает сомнения. Более того, указанный процесс по своему характеру неизбежен и необратим. Но для того, чтобы доказать и привлечь внимание к отечественному уровню образования, необходимо иметь систему образования, вписывающуюся в общеевропейскую, «включенную» в систему европейского образовательного пространства. В связи с этим Азербайджан должен выработать определенную стратегию совершенствования азербайджанского законодательства с учетом требований Европейского Союза.

Одним из концептуальных положений данной стратегии должен стать тезис о необходимости учета в ходе интеграции особенностей азербайджанской культуры. Болонские реформы должны представлять собой не односторонний процесс, а как взаимное движение навстречу европейской и национальной образовательных систем. Культурные особенности, существующие в конкретном государстве, должны учитываться в политике Европейского Союза в сфере образования, поскольку данные особенности оказывают существенное влияние на восприятие и применение тех или иных образовательных стандартов. Поэтому каждое общество стремится создать такую образовательную модель, которая соответствовала бы его этнокультурным особенностям. Речь идет о принципах этого образования и о его системах в целом, внутри которых и возникают разнообразные методы. Поэтому отмеченный орган не должен выходить за рамки своей компетенции в оценке тех или иных фактов, имеющих культурную специфику.

Необходимо отметить, что Европейский Союз в основном учитывает указанный выше культурный фактор, что находит свое подтверждение в практике [3]. Так, согласование интересов всех участников образовательно-

го процесса на основе сохранения разнообразия и уважения культурных традиций предусматривает и Болонский процесс.

Выводы. Мы полностью соглашаемся с мнением тех азербайджанских исследователей, которые считают, что весь процесс реформирования образования должен протекать по трем следующим направлениям:

1) инвентаризация научно-интеллектуального, материально-технического потенциала, созданного в период вхождения республики в состав СССР;

2) критический анализ всех сфер образовательной системы Азербайджана с целью выбора оптимальной стратегии ее модернизации для последующего вхождения в единое европейское образовательное пространство;

3) адаптация учебно-образовательных моделей к европейским требованиям, с одной стороны, а с другой - сохранение этнокультурного своеобразия сложившейся образовательной системы Азербайджана, обеспечение преемственности традиций [2].

Иначе говоря, реализация идей и принципов Болонского процесса возможна только в контексте мультикультурности, т.е. при сочетании национального и межнационального и сложившихся традиций азербайджанского высшего образования.

К разработке такой стратегии должны подключиться специалисты разных направлений - философы, социологи, историки, культурологи, этнографы, психологи, педагоги, правоведы и представители других наук о человеке и обществе. И лишь в объединении их усилий можно в должной мере увидеть высшее образование как проблему и найти адекватные подходы к ее решению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Апель К. Этноэтика и универалистская микроэтика: противоречие или дополнительность // Политическая мысль. Киев: 1994. № 7. с. 117.
2. Ахмедов Г. Глобализация и пути модернизации высшего профессионального образования в Азербайджанской Республике // Педагогическое образование и наука. № 1, 2009, С. 45-49.
3. Водопьянова Е.В. Культурная политика Евросоюза и вызовы времени // Современная Европа. №4. 2008. с.112-123.
4. Миронов, В. В. Модернизационные процессы в управлении образованием / В. В. Миронов // Вестн. РФО. 2008. - № 2. - С. 51-59.

A SOCIOCULTURAL APPROACH TO EDUCATION IN LIGHT OF BOLOGNA PROCESS

© 2015

M.H. Nazarov, Doctor of Philosophy in Education, Head of the Department of art, technology, civil defense and physical training
Baku Institute of advanced training and retraining of teachers, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The article substantiates the necessity of application of socio-cultural approach to education in light of the implementation of the ideas and principles of the Bologna process, involving the coordination of interests of all participants of educational process through the maintenance of diversity and respect for cultural traditions. It is noted that these features of cultural traditions have a significant impact on the perception and use of certain educational standards.

Key words: sociocultural approach, kulturalanthropologie approach, education, humanization, humanitarization, the Bologna process, synergetic.

УДК 37.018.26

**УПРАВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

© 2015

М.Н. Недвецкая, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Теория и история педагогики»**И.В. Пыканов**, аспирант**М.В. Вострикова**, аспирант*Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)*

Аннотация. В настоящее время в образовательных учреждениях актуализировалась проблема социально-педагогической адаптации детей и подростков. Связано это, прежде всего, с ухудшением внутрисемейных отношений, с отсутствием отлаженной системы взаимодействия педагогов с родителями школьников, с нежеланием педагогов и родителей разделить между собой ответственность за воспитание подрастающего поколения. Дети и подростки с девиантным поведением особенно нуждаются в педагогическом сопровождении в процессе обучения и воспитания. В связи с этим возникла проблема корректировки педагогических позиций школы и семьи, назрела необходимость выработки новых механизмов управления взаимодействием двух ведущих институтов воспитания и социализации личности ребенка. Однако и школа, и семья подростков с девиантным поведением зачастую не готовы к выработке единой воспитательной позиции в отношении ребенка. В статье предложены возможные пути решения этой проблемы: раскрыты условия эффективности управления взаимодействием школы и семьи, предложены критерии оценки качества этой работы, обозначены приоритетные направления повышения профессиональной компетентности педагогов. Предполагается, что управление взаимодействием педагогического коллектива и семьи должно строиться как системная деятельность, помогающая формированию профессиональной компетентности педагога в контексте содействия ребенку в его попытках осознать и переконструировать проблему в образовательную задачу.

Ключевые слова: взаимодействие школы и семьи, девиантное поведение, социальная дезадаптация, качество взаимодействия, управление взаимодействием, педагогическое сопровождение.

Переход на новую систему обучения актуализировал необходимость проведения специальной работы, направленной на оказание учащимся и родителям помощи в определении дальнейшего образовательного маршрута с учетом индивидуальных способностей и возможностей каждого ребенка. В этой связи весьма актуальна проблема выбора адекватного жизненного самоопределения старшеклассников, склонных к девиантному поведению, коррекция их негативных особенностей развития.

В приоритетных направлениях образовательной политики России отмечено, что дети с проблемами асоциального характера должны быть обеспечены индивидуальным педагогическим сопровождением. Недооценка важности воспитательной работы педагога с такими детьми приводит к тому, что дети утрачивают способность к общению, сопереживанию, сочувствию, у них обнаруживается агрессивность или, наоборот, чрезмерная замкнутость, что нарушает экологию детского сообщества.

Преодоление социальной дезадаптации подростков возможно только в условиях специально организованного учебно-воспитательного комплекса мер. Такое категоричное суждение базируется на двух предпосылках. Во-первых, преодоление социальной дезадаптации детей возможно только в ходе оказания ребенку (его родителям или лицам, их заменяющим) социальной помощи, и такого рода помощь есть по своему существу специально организованная педагогическая деятельность. Во-вторых, опытом педагогики показано, что условия жизнедеятельности ребенка, способствующие его прогрессивному психическому развитию, могут быть специальным образом спроектированы с заранее заданными свойствами, могут быть созданы и создаются в результате целенаправленной педагогической деятельности.

Изучению детей с ярким проявлением девиаций в поведении посвящен целый ряд психологических и педагогических исследований. Это работы Е.А. Александровой [1], А.Г. Амбрумовой [3], С.А. Беличевой [4], Д.С. Белкина [5], П.П. Блонского [6], Л.И. Божович [7], Я.И. Гилинского [8], З.А. Зимелевой [12], Е.В. Змановской [13], А.М. Прихожан [19], Н.Я. Семаго [20], С.Н. Чистяковой [21] и др., что свидетельствует о многообразии взглядов на структуру и содержание воспитательной работы с девиантными детьми. Однако в процессе изучения психолого-педагогических исследований было

установлено, что специальному исследованию проблема управления взаимодействием школы и семьи в процессе педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением, при всей ее значимости и актуальности, не подвергалась. В связи с этим нам представляется необходимым выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить организационную структуру и содержание взаимодействия школы и семьи в системе педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением и специфику управления этим процессом.

Опираясь на работы Е.А. Александровой [2], И.Ф. Дементевой [9], Б.В. Дубинина [10], В.В. Елизарова [11], Т.А. Комиссаровой [15], А.И. Кузьмина [16]) мы предположили, что процесс педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением будет более эффективным, если:

а) в образовательном процессе школы будет уделено существенное внимание теоретическому осмыслению и практической организации взаимодействия школы и семьи, пониманию его как способа и средства повышения эффективности педагогического сопровождения;

б) цели взаимодействия школы и семьи будут ориентированы на позитивные изменения личности каждого субъекта этого процесса (подростков с девиантным поведением, родителей, педагогов);

в) педагогический коллектив образовательного учреждения будет теоретически и практически подготовлен к специфической управленческой деятельности по организации работы с семьей в процессе педагогического сопровождения подростков, необходимым условием которого является профессиональная компетентность и способность субъектов, его организующих, к постоянному профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Понятие «педагогическое сопровождение» применительно к работе с подростками с девиантным поведением рассматривается в настоящее время многими учеными (исследования Е.П. Ильина [14], И.Ю. Кулагинной [17], Б. Ливехуда [18]) как система различных видов и направлений профессиональной деятельности, ориентированная на создание педагогических условий для успешного развития личности, характеризующаяся разнообразием методов коррекционно-развивающей работы и выступающая как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи подростку в решении

задач развития, обучения, воспитания и социализации. Подобное определение позволило нам выявить общие и специфические принципы педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением. К первым относятся принципы превентивной деятельности и оперативной помощи ребенку в ситуации различных проблем; развивающего, конструктивного взаимодействия субъектов обучения и воспитания; развития субъектности ребенка; индивидуализации; посредничества. Ко вторым – комплексный характер воздействия, «нахождение на стороне ребенка», непрерывность.

Основные положения социологического, функционального и культурологического подходов позволили выявить социокультурные предпосылки привлечения родителей к сопровождению подростков в условиях школы: разрушены нравственные представления о браке и семье; повреждены устои семьи; утрачено традиционное восприятие родительства и детства; в 90-е годы XX века произошла серьезная деформация сферы семейного воспитания; следствием кризиса семьи являются многочисленные проблемы детства; существующая неспособность системы общественного воспитания и образования кардинально изменить ситуацию. В связи с этим основными условиями эффективности управления взаимодействием школы и семьи, обеспечивающими качество педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением сегодня могут являться:

- профессиональная компетентность и качество педагогического коллектива в сфере работы с родителями;
- мотивированность и заинтересованность самих родителей;

- грамотное управление педагогической деятельностью коллектива со стороны администрации образовательного учреждения.

Основной идеей исследования стало положение о том, что процесс педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением должен рассматриваться как система управления взаимодействием субъектов учебно-воспитательного процесса (педагогов, специалистов, родительской общественности), объединенных общими целями оказания помощи и поддержки «трудным» подросткам. В этой связи задачи организации опытно-экспериментальной работы заключались в следующем:

- создать подростку и его родителям все условия, способствующие вовлечению их в деятельность по диагностированию, корригированию и прогнозированию собственных проблем школьника и семьи;

- создать условия для выхода родителя в субъектную позицию, которая позволяет:

- учиться использовать существующую проблему в целях воспитания;

- учиться управлять собой (работать со своими эмоциями, сознанием, развивать волю) и овладевать ситуацией (приобретать и развивать навыки социально значимой педагогической деятельности);

- разработать систему взаимодействия всех субъектов, позволяющую эффективно реализовывать процесс педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением.

На основе материалов, полученных с помощью метода наблюдения за процессом педагогического сопровождения, опросов педагогов, родителей, самих подростков на диагностическом этапе опытно-экспериментальной работы были выявлены проблемы, позволяющие говорить о неподготовленности и бессистемности проводимой работы по организации взаимодействия школы и семьи в процессе педагогического сопровождения.

В ходе исследования удалось выделить несколько групп испытуемых подростков, различных по проблемам социализации и социокультурной идентификации. Наиболее многочисленная группа – *подростки, имеющие конфликты в семье*. Данные учащиеся отличаются агрессивным поведением, их система ценностей носит

извращенный характер, на первое место выходят жажда наживы, стремление к власти, отрицание сострадания и жалости. У данной категории испытуемых нет моральных принципов и нравственных устоев.

Вторая группа – *подростки, имеющие сложности в общении со сверстниками*. Эти дети замкнуты, у них снижена самооценка, подчас отсутствует интерес к жизни. Они легко поддаются влиянию, чаще всего негативному, готовы совершать противоправные поступки ради признания их остальными членами коллектива.

В третью группу вошли *подростки со школьной дезадаптацией*. Эти учащиеся отказывающиеся посещать школу, у них полностью отсутствует интерес к учебе, они не могут выполнять требования учителей, смириться с законами школьной жизни. Учащиеся данной группы отличаются низким интеллектуальным уровнем, не способны к саморегуляции. Они вспыльчивы, несдержанны, обидчивы, не способны работать в команде.

По результатам первичной диагностики мы выяснили, что более 80% членов педагогического коллектива не знают, как организовать работу по социально-педагогическому сопровождению с привлечением родителей подростков, 63% – не владеют методиками организации взаимодействия с родителями в школе. Практически 60% педагогов не верят в эффективность взаимодействия школы и семьи, а 72% опрошенных учителей не доверяют родителям учащихся и не хотят видеть в них равноценных субъектов процесса социально-педагогического сопровождения. Наконец, 49% опрошенных не заинтересованы в такой экспериментальной работе и не верят в поддержку администрации школы.

При организации работы с родителями подростков педагоги сталкивались с рядом трудностей личностно-профессионального, организационного и методического характера. Эти трудности педагоги пытались преодолевать, опираясь на собственные силы, без поддержки администрации общеобразовательного учреждения.

Организация взаимодействия школы и семьи предполагает, что *управление* данным процессом должно представлять собой целенаправленную систему взаимосвязей и взаимоотношений между субъектами педагогического сопровождения, занимающими различные профессиональные позиции, чтобы оказать необходимое, реальную помощь и содействие ребенку, столкнувшемуся с проблемами самоопределения и самореализации в различных ситуациях жизнедеятельности.

Продуктивная профессиональная кооперация, как правило, осуществляется в школьной практике между классными руководителями и социальными педагогами (между школьным психологом и классным руководителем), но в основном – как личная инициатива конкретных людей. Однако в качестве устойчивых системных связей и отношений, реально направленных на комплексное педагогическое сопровождение ребенка, она в школе отсутствует. Диагностический этап исследовательской работы подтвердил наше предположение о том, что плохо подготовленный или вовсе неподготовленный педагог – одно из самых слабых звеньев в системе социально-педагогического сопровождения. Слабость его позиции заключена в том, что он не готов и не способен проектировать непосредственную деятельность в сфере общения, досуга, взаимодействия и сотрудничества подростков и их родителей в разных видах и сферах жизнедеятельности. Не обладая достаточной квалификацией в области психологической помощи и педагогического сопровождения, не владея приемами педагогического проектирования, при отсутствии знаний о построении образовательных технологий, а также, не кооперируя свои усилия с другими специалистами, педагог не может оперативно и эффективно реагировать на проблемы подростка.

Систематизировав и обобщив на диагностическом этапе исследования все трудности, с которыми сталкивается общеобразовательное учреждение при организа-

ции взаимодействия школы и семьи, мы выделили ряд критериев, которые позволили в ходе опытно-экспериментальной работы оценить эффективность педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением на основе организации и управления процессом взаимодействия школы с родителями учащихся.

Опираясь на компоненты профессиональной компетентности педагогов применительно к проблеме управления взаимодействием школы и семьи, мы определили в качестве критериев следующие:

1. *Профессиональная компетентность педагога в личностно-профессиональном самоопределении в ценностях педагогического сопровождения подростков.* Для современного педагога компетентность в личностно-профессиональном самоопределении остается актуальной. Он не может ограничиваться интересом исключительно к методической стороне своей деятельности, ему не избежать вопросов, касающихся стратегии педагогической деятельности. Педагог, ориентированный лишь на подачу знаний и привыкший выступать за сохранность общественных интересов, освоивший эту позицию и совершенствующий в этом ключе профессиональную деятельность, сложно воспринимает идею поддержки, поскольку в его личностном сознании отсутствует установка на развитие самости у ребенка.

2. *Способность педагога строить рефлексивную практику.* Для этого педагогу необходимо научиться критически и беспристрастно анализировать собственный опыт, делая его предметом самоанализа, отвечая на вопросы, связанные с целью собственной деятельности, мотивацией, результатом, отношением к средствам достижения цели.

3. *Проектировочная компетентность.* Педагог должен уметь отстраниться от своих личностных проблем и сосредоточиться на интересах и проблемах ребенка. Необходимо ориентироваться на желания подростка и запросы родителей.

4. *Умение целенаправленно осуществлять педагогическую деятельность.* Это профессиональное умение особенно необходимо при осуществлении взаимодействия, так как учителю важно знать реалии, которые содержит конкретная ситуация развития конкретного подростка в семье, и те возможности, которыми обладает ребенок, чтобы проблема не только была решена, но и стала достоянием его субъектного опыта.

5. *Способность педагога к вариативности и гибкости.* Педагогу, осуществляющему взаимодействие с семьей и сопровождение подростков, необходимо научиться отказываться от привычных ему сценариев поведения и строить деятельность в соответствии с многообразием, которое преподносит каждый раз любая житейская ситуация. Так проявляется «творческое поведение», которое основано на интуиции человека и его способности ориентироваться в ситуации. Педагоги, обладающие вариативным мышлением и рефлексивными умениями, весьма успешны в динамике профессионального становления.

Управление взаимодействием педагогического коллектива и семьи должно строиться как системная деятельность, помогающая непосредственно:

а) формированию профессиональной компетентности педагога в контексте содействия ребенку в его попытках осознать и переконструировать проблему в образовательную задачу;

б) поискам пути решения конкретной педагогической задачи;

в) поискам и определению личностной, не отчужденной взрослой позиции по отношению к проблемам подростка;

г) через успех и рефлексию закреплять найденные новые эффективные образцы деятельности;

и опосредованно:

а) совершенствовать систему взаимодействия школы с родителями учащихся и развить механизмы управ-

ления этим процессом;

б) повысить качество педагогического сотрудничества родителей и педагогического коллектива.

Администрация школы, организуя деятельность в данном направлении, обязана уделить особое внимание методическому арсеналу, обеспечивающему эффективность педагогического сопровождения подростков и взаимодействия с семьей в общеобразовательном учреждении, а именно:

- методикам организации рефлексивных обсуждений;

- пониманию сущности и структуры ситуации сопровождения;

- моделированию ситуаций, различных игр с элементами тренингов для педагогического коллектива;

- проведению тестовых методик на выявление характера межличностного взаимодействия внутри педагогического коллектива и с другими субъектами процесса сопровождения;

- организации консультаций для родителей по проблеме сотрудничества со школой;

- собственно, методам взаимодействия;

- знакомству с литературой по педагогической антропологии, социологии, психологии и педагогическому сопровождению, подготовке докладов;

- усовершенствованию системы управления процессом межличностного взаимодействия и педагогического сопровождения подростков в образовательном учреждении.

Таким образом, мы подтвердили, что управление взаимодействием школы и семьи в процессе педагогического сопровождения детей с девиантным поведением предполагает не только гуманизацию воспитательного процесса на личностном, коммуникативном и компетентностном уровне, но и изменение педагогического сознания субъектов, интеграцию воспитательного потенциала образовательного учреждения и социальной среды. Процесс управления взаимодействием будет эффективным только при систематическом совершенствовании личностной и профессиональной компетентности педагогов, а также при понимании родителями своей ответственности за воспитание собственного ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александрова, Е.А. Подружитесь с собственным ребенком / Е.А. Александрова. - Саратов: изд-во Саратовского пед. ин-та, 2000. - 33с.

2. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / Е.А. Александрова. - Саратов: Изд-во СГУ, 2003. - 200с.

3. Амбрумова, А.Г. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий в детском и подростковом возрасте / А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова. - М.: Просвещение, 1978.

4. Беличева, С.А. Сложный мир подростка / С.А. Беличева. - М.: Просвещение, 1984. - 324с.

5. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.С. Белкин. - М.: Академия, 2000 - 192с.

6. Блонский, П.П. Трудные школьники / П.П. Блонский. - М., 1930. - 185с.

7. Божович, Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л.И. Божович. - М., 1979. - 285с.

8. Гишинский, Я.И. Девиантология / Я.И. Гишинский. - СПб: Питер, 2004. - 213с.

9. Деметьева И.Ф. Семья в системе стартовых жизненных условий старшеклассников // Социол. исследования. 1995. - № 6.

10. Дубинин Б.В. Семья или успех? //Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. - Инф. Бюлл. ВЦИОМ. — 1995. -№4.

11. Елизаров В.В. Демографические и социально-

политические факторы семейной политики в условиях перехода к рынку // *Семья в России*. - 1994. №1.

12. Зимелева, З.А. Деструктивное поведение подростков: источники агрессии / З.А. Зимелева // *Образование*. - 2001. - № 5. - С. 45-47.

13. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е.В. Змаеновская. - М.: Академия, 2004. - 380с.

14. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин - СПб.: Питер, 2000. - 524с.

15. Комиссарова, Т.А. Управление человеческими ресурсами./Т.А. Комиссарова. - М.: Дело, 2005. -312с.

16. Кузьмин А.И. Концепция исследования семьи и её развитие в современной России как теоретическая основа семейной политики // *Стратегия фамилистических исследований и проблем выбора цели семейной полити-*

ки. - М.: НИИ семьи, 1994.

17. Кулагина, И.Ю. *Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие*. 4-е изд. / И.Ю. Кулагина. - М.: Университет Российской академии образования, 1998. - 250с.

18. Ливехуд, Б. *Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью* / Б. Ливехуд - Калуга, 1994. - 348с.

19. Прихожан, А.М. *Подросток в учебнике и в жизни* / А.М. Прихожан. - М.: Знание, 1990. - 245с.

20. Семаго, Н. Я. *Проблемные дети: основы диагностики и коррекционной работы* / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. - М.: АРКТИ, 2000. - 145с.

21. Чистякова, С.Н. *Педагогическое сопровождение самоопределения школьников* / С.Н. Чистякова. - М.: Аспект пресс, 2007. - 415с.

RELATIONSHIP MANAGEMENT SCHOOLS AND FAMILIES IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR

© 2015

M.N. Nedvetskaya, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair

«Theory and History of Pedagogy»

I.V. Pykanov, postgraduate student

M.V. Vostrikova, postgraduate student

Moscow City Teacher Training University, Moscow (Russia)

Abstract. Currently, educational institutions actualized the problem of socio-pedagogical adaptation of children and adolescents. This is due primarily to the deterioration of family relations, with the absence of well-functioning system of interaction of teachers with parents of schoolchildren, teachers and the reluctance of parents to divide up the responsibility for the upbringing of the younger generation. Children and adolescents with behavioral problems in particular need of pedagogical support in the process of training and education. In connection with this problem of pedagogical correction position of school and family, there is a need to develop new mechanisms for managing the interaction of the two leading institutes of education and socialization of the child. However, the school and the families of adolescents with behavioral problems are often not willing to work out a common position in the education of a child. The paper suggests possible solutions to this problem: disclosure of the terms of management efficiency of interaction of school and family, suggested criteria for assessing the quality of the work are indicated priorities for improving the professional competence of teachers. It is assumed that control the interaction of the teaching staff and the family should be built as a systemic activity, which helps the formation of professional competence of the teacher in the context of promoting the child in his attempts to understand and to redesign the problems in the educational task.

Keywords: interaction of school and family, deviant behavior, social maladjustment, the quality of interaction, interaction management, educational support.

УДК 378

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ 270800 СТРОИТЕЛЬСТВО

© 2015

И.Н. Одарич, аспирант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Результативность рассматриваемой педагогической технологии обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» выявлялась на основе эксперимента, проведенного с ограниченной группой студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство. Рассматривались репрезентативные выборки, и их показатели проецировались на всю категорию обучаемых студентов. Такой подход является эффективным средством проверки статистической гипотезы педагогического эксперимента. Приведенные экспериментальные показатели свидетельствуют о том, что технология формирования профессиональных компетенций в процессе обучения студентов бакалавриата значительное влияние на формирование и повышение уровня профессиональной деятельности будущих инженеров-строителей, включаемых в активную систему подготовки.

Ключевые слова: технология обучения, параметры технологии обучения, этапы эксперимента, результаты обучения.

Анализ нормативной документации к требованиям подготовки студентов бакалавриата по направлению 270800 Строительство по формированию профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ) [1], изучению научной, педагогической и методической литературы по выявлению педагогических условий, проектированию структурно-функциональной модели, определению содержания обучения и разработке технологического подхода в учебном процессе по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» будущих инженеров-строителей, позволяет перейти к рассмотрению практической части проведенного диссертационного исследования.

Целью практической части проведенного исследования является изучение на эмпирическом уровне влияния методов, средств и технологий, в рамках изучения курса «Железобетонные и каменные конструкции», способствующих повышению качества обучения будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство профессиональных компетенций и воздействующих на *мотивационные, когнитивные и деятельностно-рефлексивные компоненты* образовательного процесса будущих инженеров-строителей.

Современные требования к подготовке студентов бакалавриата по направлению 270800 Строительство предполагает формирование совокупности профессиональных качеств в определенной системе и последовательности [2-6].

Это обеспечивает становление личности будущих инженеров-строителей, направленное на самостоятельное определение персонифицированного образовательного выбора и выявление конкретной сферы своей профессиональной деятельности студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство.

Наиболее распространенной методикой педагогического эксперимента по выявлению эффективности педагогических инноваций является сравнение результатов обучения в экспериментальных и контрольных группах. В этом случае в нескольких группах в учебно-воспитательный процесс вводится экспериментальный фактор, а в других группах - нет.

В нашем случае в экспериментальных группах обучение будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство проводилось по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» и разработанной автором технологии обучения, а в контрольных группах подготовка студентов бакалавриата осуществлялась по традиционной методике. Методика проведения педагогического эксперимента включает в себя следующие этапы:

Выбор и уравнивание групп.
 Определение начального уровня (СУ) знаний, умений, навыков по исследуемым вопросам в экспериментальных и контрольных группах.

Обучение экспериментальной группы по экспериментальной методике (ЭО), а контрольной группы - по традиционной (ТО).

Определение достигнутого уровня знаний и умений по исследуемым вопросам в экспериментальных (ЗУэ) и контрольных (ЗУк) группах.

Оценка прироста знаний и умений слушателей в экспериментальных группах ($ПЗэ = ЭО - ЗУэ$) относительно контрольных ($ПЗк = ТО - ЗУк$) групп.

Анализ результатов ($П = ПЗэ - ПЗк$) и эффективности введения экспериментального фактора.

Содержание и этапы проведения педагогического эксперимента можно представить в виде структурной схемы, показанной на рис. 1.

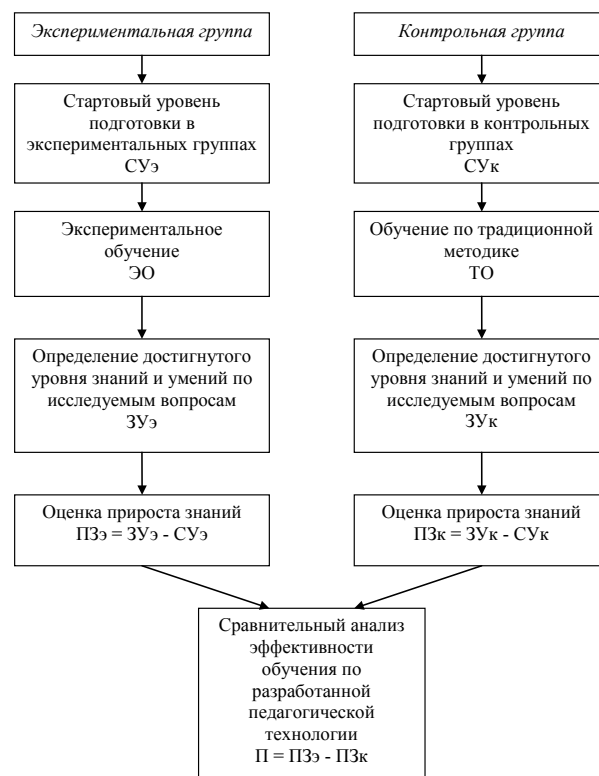


Рис. 1. Структурная схема проведения педагогического эксперимента.

Результативность предлагаемой технологии обуче-

ния по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» выявлялась на основе эксперимента, проведенного с ограниченной группой студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство. Рассматривались репрезентативные выборки, и их показатели проецировались на всю категорию обучаемых студентов. Такой подход является эффективным средством проверки статистической гипотезы педагогического эксперимента. В современной педагогической науке применяется множество критериев проверки статистической гипотезы, которые в конечном итоге подтверждают или отклоняют выдвигаемую гипотезу.

Как было указано выше, в диссертационном исследовании в качестве критериев оценки уровня сформированности таких профессиональных компетенций как изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ) [1] были определены следующие: мотивационный, когнитивный и деятельностно-рефлексивный. Выбранные критерии и показатели соотносятся с соответствующими компонентами профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство», которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 «Строительство»

Критерии	Показатели
1. Мотивационный	1. Уровни понимания необходимости усвоения изыскательской и проектно-конструкторской (ИиПК), производственно-технологической и производственно-управленческой (ПТиПУ), экспериментально-исследовательской (ЭИ), монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной (МНиСЭ) компетенций, как важных компонентов профессиональной компетентности бакалавра
	2. Уровень мотивированности у будущих бакалавров на самостоятельное формирование профессиональных компетенций
2. Когнитивный	3. Уровень знаний декларативных (знаю что) и процедурных (знаю как) в области строительства и строительных технологий
	4. Уровень знаний декларативных (знаю что) и процедурных (знаю как) в области строительных конструкций
3. Деятельностный	5. Уровень изыскательской и проектно-конструкторской компетенций
	6. Уровень производственно-технологической и производственно-управленческой компетенций
	7. Уровень экспериментально-исследовательской компетенции
	8. Уровень монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной компетенций
	9. Рефлексивные способности в области строительной техники и технологий

Поэтому возникает необходимость заранее определить репрезентативность используемой выборки, или, правомерность распространения выводов на всех студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 «Строительство».

Для удовлетворения этого требования у всех будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство» были равные возможности попадания в общую совокупность выборки, поэтому для целей экспериментального обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» формировались и брались только равноуровневые группы студентов.

В рамках проведения педагогического эксперимента по определению результативности курса

«Железобетонные и каменные конструкции», по формированию профессиональных компетенций у студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство, были сформированы две выборки: экспериментальная и контрольная. Для проведения сравнительного эксперимента были образованы 4 группы (114 человек): две экспериментальные и две контрольные из будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство» по профилю «Промышленное и гражданское строительство» и «Городское строительство и хозяйство», при этом в контрольную группу вошло 55 человек (48%), а в экспериментальную – 59 (52%).

В эксперименте получила апробацию технология обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции», предполагающая непрерывное формирование профессиональных компетенций у студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 «Строительство» в соответствии с квалиметрическими требованиями.

Эксперимент проводился по методике и рекомендациям Е.И. Аглыгузовой [8], М.И. Гавриловой [9], Ю.К. Черновой [10], О.Н. Ярыгина [2], Т.Н. Ивановой [10, 11] и включал три этапа: *констатирующий, обучающий и сравнительный* (рис. 2.2).

Целью проведения *констатирующего эксперимента* было выполнение первого (контрольного) среза для подтверждения того, что до использования в учебном процессе курса «Железобетонные и каменные конструкции» с соответствующей технологией обучения уровень сформированности профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство экспериментальных и контрольных групп был одинаковым.

При определении сформированности профессиональных компетенций (Спк) у студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство рассматривались несколько уровней: низкий уровень (Н_у) = от 0,001 до 0,300 (средний показатель 0,150), средний уровень (С_у) = от 0,300 до 0,600 (средний показатель 0,450), высокий (В_у) = 0,600 до 1,000 (средний показатель 0,800). Уровень определялся по формуле

$$\sum C_{пк} = \frac{(\Pi_1 \times 0,150) + (\Pi_2 \times 0,450) + (\Pi_3 \times 0,800)}{Oв}$$

где Π_1 – количество студентов с низким уровнем
 Π_2 – количество студентов со средним уровнем
 Π_3 – количество студентов с высоким уровнем
 $Oв$ – общее количество студентов

В рамках проведенного педагогического эксперимента по определению показателей мотивационного критерия была использована «Диагностика мотивации на достижения», предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым [12], а в определении показателей когнитивного и деятельностно-рефлексивного критериев использовались тестовые задания по курсу «Железобетонные и каменные конструкции», позволяющие оценить уровень знаний и умений по сформированности у будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство профессиональных компетенций (изыскательская и проектно-конструкторская (ИиПК), производственно-технологическая и производственно-управленческая (ПТиПУ), экспериментально-исследовательская (ЭИ), монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная (МНиСЭ) [1].

Численные значения результатов *констатирующего эксперимента* по выявлению начального уровня усвоения знаний и умений *изыскательской и проектно-конструкторской деятельности (ИиПК-компонента)*, уровня сформированности знаний и умений *производственно-технологической и производственно-управленческой деятельности (ПТиПУ-компонента)*, уровня сформированности знаний, умений и навыков применения *экспериментально-исследовательской деятель-*

ности (ЭИ-компонента), уровня сформированности знаний и умений осуществлять монтажно-наладочную и сервисно-эксплуатационную деятельность (МНиСЭ-компонента) у слушателей экспериментальных (э) и контрольных (к) групп, представлены в таблицах 2, 3, 4, 5.

Таблица 2-Показатели начального уровня сформированности изыскательской и проектно-конструкторской компоненты

Группы	Объем выборки (Ов)	Начальный уровень сформированности ИиПК-компоненты		
		Низкий (Ну)	Средний (Су)	Высокий (Ву)
Контрольная (к)	55	26	14	15
Экспериментальная (э)	59	25	16	18

В результате расчетов получили стартовый уровень Спк студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство $k = 0,494$, а $\varepsilon = 0,471$, т.е. входные результаты уровня сформированности изыскательской и проектно-конструкторской деятельности у контрольной и экспериментальной групп являются практически одинаковыми.

Таблица 3-Показатели начального уровня сформированности производственно-технологической и производственно-управленческой компоненты

Группы	Объем выборки (Ов)	Начальный уровень сформированности ПТиПУ-компоненты		
		Низкий (Ну)	Средний (Су)	Высокий (Ву)
Контрольная (к)	55	25	16	14
Экспериментальная (э)	59	24	18	17

В результате расчетов получили стартовый уровень Спк студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство $k = 0,476$, а $\varepsilon = 0,452$, т.е. входные результаты уровня сформированности производственно-технологической и производственно-управленческой деятельности у контрольной и экспериментальной групп являются одинаковыми.

Таблица 4-Показатели начального уровня сформированности экспериментально-исследовательской компоненты

Группы	Объем выборки (Ов)	Начальный уровень сформированности ЭИ-компоненты		
		Низкий (Ну)	Средний (Су)	Высокий (Ву)
Контрольная (к)	55	32	12	11
Экспериментальная (э)	59	31	15	13

В результате расчетов получили стартовый уровень Спк студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство $k = 0,440$, а $\varepsilon = 0,433$, т.е. входные результаты уровня сформированности экспериментально-исследовательской деятельности у контрольной и экспериментальной групп являются одинаковыми.

Таблица 5-Показатели начального уровня сформированности монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной компоненты

Группы	Объем выборки (Ов)	Начальный уровень сформированности МНиСЭ-компоненты		
		Низкий (Ну)	Средний (Су)	Высокий (Ву)
Контрольная (к)	55	21	24	10
Экспериментальная (э)	59	23	25	11

В результате расчетов получили стартовый уровень Спк студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство $k = 0,413$, а $\varepsilon = 0,421$, т.е. входные результаты уровня сформированности монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной деятельности у контрольной и экспериментальной групп являются одинаковыми.

Проведенное исследование по определению уровня мотивированности будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство, осуществленное на базе «Диагностики мотивации на достижения», предложенной М.Ш. Магомед-Эминовым [12], показало, что уровень мотивации будущих инженеров-строителей в отношении к успехам или неудачам в своей будущей профессиональной деятельности выглядит следующим образом (таблица 6).

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют, что стартовые уровни в контрольной и

экспериментальной группах будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство являются одинаковыми.

Таблица 6-Уровни мотивированности студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство к успехам или неудачам в своей будущей профессиональной деятельности

Вид мотивации (диапазон баллов)	Контрольная группа (55 человек), 100%	Экспериментальная группа (59 человек), 100%
Мотивация на избегание неудачи (0-75)	59,1%	59,2%
Мотивация не выражена (76-165)	22,7%	22,4%
Мотивация на достижения (166-224)	18,2%	18,4%

Кроме того эти результаты позволяют сделать вывод о необходимости формирования профессиональных компетенций с помощью курса «Железобетонные и каменные конструкции», как определенного мотивационного источника, обеспечивающего преодоление отрицательных установок в овладении изыскательской и проектно-конструкторской, производственно-технологической и производственно-управленческой, экспериментально-исследовательской и монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной компетенциями.

На формирующем этапе эксперимента осуществлялось внедрение в учебный процесс подготовки студентов бакалавриата по направлению 270800 Строительство технологии обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции», а также отработка подходов в проектировании как содержания, так и его качественная оценка.

Сравнение данных, полученных в рамках контрольно-диагностического среза и проводившегося в течение двух лет формирующего этапа эксперимента (2013 - 2015 гг.) с результатами констатирующего этапа эксперимента, дало возможность констатировать, что реализация технологии обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» обеспечила существенное повышение уровня сформированности профессиональных компетенций у будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство по сравнению с существующей методикой обучения, и позволила перейти к внедрению спецкурса в образовательный процесс, и осуществить контрольный этап эксперимента.

Уровни сформированности изыскательской и проектно-конструкторской (ИиПК-компонента), производственно-технологической и производственно-управленческой (ПТиПУ-компонента), экспериментально-исследовательской (ЭИ-компонента), монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной (МНиСЭ-компонента) компетенций у студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство экспериментальных (э) и контрольных (к) групп, предусмотренных программой по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» выявлялись на основе итоговых тестовых заданий. Полученные экспериментальные данные представлены в табл. 7, 8, 9, 10.

В результате экспериментального обучения получен средний уровень Спк студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство у $k = 0,567$, а $\varepsilon = 0,665$, т.е. результаты уровня сформированности изыскательской и проектно-конструкторской компоненты у контрольной группы остался на среднем уровне, а у экспериментальной группы перешел на более высокий уровень.

Оценка прироста знаний (ПЗ) в контрольной группе (к) составила: $0,567 (ЗУк) - 0,494 (СУк) = 0,073$, т.е. на 14,7%. В тоже время оценка прироста знаний (ПЗ) в экспериментальной группе (э) составила: $0,665 (ЗУэ) - 0,471 (СУэ) = 0,194$, т.е. на 41,2%.

Таблица 7-Показатели конечного уровня сформированности изыскательской и проектно-конструкторской компоненты

Группы	Объем выборки (Об)	Уровень сформированности ИИК-компоненты в процессе экспериментального обучения		
		Низкий (Ну)	Средний (Су)	Высокий (Ву)
Контрольная (к)	55	14	17	24
Экспериментальная (э)	59	2	8	45

В результате расчетов экспериментального обучения получили средний уровень Спк студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство у к = 0,578, а э = 0,692, т.е. результаты уровня сформированности *производственно-технологической и производственно-управленческой компоненты* у контрольной группы остался на среднем уровне, а у экспериментальной группы перешел на высокий уровень.

Оценка прироста знаний (ПЗ) в контрольной группе (к) составила: 0,578 (ЗУк) – 0,476 (СУк) = 0,104, т.е. на 21,4%. В тоже время оценка прироста знаний (ПЗ) в экспериментальной группе (э) составила: 0,692 (ЗУэ) – 0,452 (СУэ) = 0,240, т.е. на 53,2%.

Таблица 8-Показатели конечного уровня сформированности производственно-технологической и производственно-управленческой компоненты

Группы	Объем выборки (Об)	Уровень сформированности ПТГУ-компоненты в процессе экспериментального обучения		
		Низкий (Ну)	Средний (Су)	Высокий (Ву)
Контрольная (к)	55	11	20	23
Экспериментальная (э)	59	6	7	46

В результате расчетов экспериментального обучения получили средний уровень Спк студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство у к = 0,526, а э = 0,680, т.е. результаты уровня сформированности *экспериментально-исследовательской компоненты* у контрольной группы остался на среднем уровне, а у экспериментальной группы перешел на высокий уровень.

Оценка прироста знаний (ПЗ) в контрольной группе (к) составила: 0,526 (ЗУк) – 0,440 (СУк) = 0,086, т.е. на 19,5%. В тоже время оценка прироста знаний (ПЗ) в экспериментальной группе (э) составила: 0,680 (ЗУэ) – 0,433 (СУэ) = 0,247, т.е. на 57,1%.

Таблица 9-Показатели конечного уровня сформированности экспериментально-исследовательской компоненты

Группы	Объем выборки (Об)	Уровень сформированности ЭИ-компоненты в процессе экспериментального обучения		
		Низкий (Ну)	Средний (Су)	Высокий (Ву)
Контрольная (к)	55	14	21	20
Экспериментальная (э)	59	9	9	41

В результате расчетов экспериментального обучения получили средний уровень Спк студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство у к = 0,526, а э = 0,680, т.е. уровень сформированности *монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной компоненты* у контрольной группы остался на среднем уровне, а у экспериментальной группы перешел на высокий уровень.

Оценка прироста знаний (ПЗ) в контрольной группе (к) составила: 0,486 (ЗУк) – 0,413 (СУк) = 0,073, т.е. на 17,7%. В тоже время оценка прироста знаний (ПЗ) в экспериментальной группе (э) составила: 0,630 (ЗУэ) – 0,421 (СУэ) = 0,209, т.е. на 49,7%.

Таблица 10-Показатели конечного уровня сформированности монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной компоненты

Группы	Объем выборки (Об)	Уровень сформированности МНЭСЭ-компоненты в процессе экспериментального обучения		
		Низкий (Ну)	Средний (Су)	Высокий (Ву)
Контрольная (к)	55	11	15	19
Экспериментальная (э)	59	5	13	41

Анализ приведенных данных свидетельствует, что у студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство экспериментальной группы имеют более высокий уровень сформированности профессиональных компетенций, чем в контрольной группе. Так, число будущих инженеров-строителей, достигших

«высокого» и «среднего» уровня, превысило аналогичные показатели будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство контрольных групп.

Особо значимый результат состоит в резком снижении числа студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство экспериментальной группы, имеющих «низкий» уровень сформированности профессиональных компетенций, относительно контрольной группы.

Для предоставления более полной картины об эффективности использования разработанной в рамках диссертационного исследования технологии обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» было проведено сравнение результатов обученности студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство контрольных и экспериментальных групп.

Сравнение четырех групп по критерию χ^2 , который вычисляется по формуле:

$$\chi^2_{эмт} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$$

Где N и M – количество возможных значений элементов в сравниваемых выборках (в нашем случае 100, т.к. значения даны в процентах),

n_i – значения элементов первой выборки, m_i – значения элементов второй выборки,

L – количество введенных градаций значений признаков (в нашем случае L=3).

Данные о результатах проверки степени освоения профессиональных компетенций по курсу «Железобетонные и каменные конструкции», а также результат вычисления эмпирических значений для критерия χ^2 до и после формирующего этапа представлены в таблице 11.

Как можно видеть, значение критерия χ^2 на констатирующем этапе составило 0,56, что значительно меньше значение $\chi^2_{критич}$ равного 5,99 (для количества степеней свободы).

Таблица 11- Результат вычисления эмпирических значений для критерия χ^2

Процент обучающихся	Эдо	Эпосле	Кдо	Кпосле	Эдо Кдо	Эпосле_Кпосле	Ккоэф. свертки	
ИИК-компонента	65	4	67	7	0,003367	0,090909	3	
ПТГУ-компонента	25	15	21	76	0,038647	4,543346	4	
ЭИ-компонента	10	81	12	17	0,020202	4,643991	5	
МНЭСЭ-компонента	10	81	12	17	0,020202	4,643991	6	
Свертка	345	477	345	410	0,062216	9,278246		
Эмпирические значения критерия хи-квадрат						0,559947	83,50421	

L-1=2 и уровня значимости $\alpha=0.05$ (табл. 12). Таким образом, можно утверждать, что на констатирующем этапе установлена статистическая однородность рассматриваемых групп. Случайным образом выберем одну из них в качестве экспериментальной, а другую - в качестве контрольной.

Таблица 12

Критические значения критерия χ^2 для уровня значимости $\alpha = 0.05$

L-1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\chi^2_{0.05}$	3,84	5,99	7,82	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

На формирующем этапе эксперимента (2013-2015 гг.) в экспериментальной группе обучение студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство осуществлялось по новой технологии, а в контрольной группе – в рамках традиционной методики. На контрольном этапе было проведено повторное тестирование уровня освоения профессиональных компетенций будущими бакалаврами по направлению подготовки 270800 Строительство. Результат сравнения и определения уровня у студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство после

проведенного обучения свидетельствует, что показатели изменились следующим образом:

Экспериментальная группа: низкий - 4%, средний – 15%, высокий - 81%.

Контрольная группа: низкий - 7%, средний – 76%, высокий - 17%.

Уровень освоения повысился как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

Высокое значение критерия и увеличение сводного показателя говорит об улучшении результатов обучения студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство при использовании предлагаемой технологии обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции».

Таким образом, опытно - экспериментальная работа подтвердила, что технология обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» дает гарантированный результат по формированию профессиональных компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 «Строительство».

Приведенные показатели свидетельствуют о том, что технология формирования профессиональных компетенций в процессе обучения студентов бакалавриата по направлению подготовки 270800 Строительство оказывает значительное влияние на формирование и повышение уровня профессиональной деятельности будущих инженеров-строителей, включаемых в активную систему подготовки. Изменения в параметрах в сторону их повышения подтверждают эффективность процесса обучения будущих бакалавров по направлению подготовки 270800 Строительство в рамках курса «Железобетонные и каменные конструкции».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки Строительство, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 января 2010 г. № 54.
2. Ярыгин, О. Н. Система формирования компетентности в аналитической деятельности исследователя. Монография / О.Н. Ярыгин. – Тольятти: Изд-во «Кассандра», 2013. – 462 с.

3. Коростелев, А.А., Ярыгин, О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212-220.

4. Вострокнутов Е.В., Прошин И.А., Устино С.С. Развитие лидерских качеств бакалавров направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» средствами учебных дисциплин // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 71-74.

5. Беляева Н.В. Обоснование важности обладания профессионально-этическими качествами для менеджеров образовательных учреждений // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 43-46.

6. Воронин В.Н., Коростелев А.А. Системный подход к управлению качеством подготовки будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 25-32.

7. Атлягузова, Е. И. Формирование базовых компетенций студентов технического профиля (на примере изучения курса «Основы систем автоматизированного проектирования») : дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Атлягузова. - Тольятти, 2011. - 135 с.

8. Гаврилова, М.И. Формирование базовых профессиональных компетенций бакалавров профиля «пищевая инженерия малых предприятий» на основе компетентностно-деятельностного подхода (на примере изучения курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов»): дис. ... канд. пед. наук / М.И. Гаврилова. / - Тольятти, 2014. – 164 с.

9. Чернова, Ю. К. Квалитативные технологии обучения / Ю. К. Чернова. - Тольятти : Развитие через образование, 1998. - 149 с.

10. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.

11. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.

12. Магомед-Эминов, М. Ш. Практикум по психодиагностике / М.Ш. Магомед-Эминов // Психодиагностические материалы. - М.: МГУ, 1988.

PERFORMANCE TECHNOLOGIES TRAINING FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE UNDERGRADUATE TOWARD CONSTRUCTION 270800

© 2015

I.N. Odarych, postgraduate
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. Effectiveness consideration of educational technology course in “Reinforced concrete and stone structures” identified on the basis of an experiment conducted with a limited group of undergraduate students in the direction of preparation 270800 Construction. We considered a representative sample, and projected figures for all categories of students. This approach is an effective means of testing the statistical hypothesis of pedagogical experiment. The experimental figures indicate that the technology of professional competence in teaching undergraduate students a significant influence on the formation and improvement of the professional work of the future engineers, to the active training system.

Keywords: technology training, technology education settings, the steps of the experiment, the results of study.

УДК 372: 851

РЕШЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ КАК СПОСОБ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ

© 2015

М.Т. Рзаев, старший преподаватель
Азербайджанский институт учителей (Баку, Азербайджан)

Аннотация. Основной задачей обучения является развитие у учащихся когнитивной деятельности при помощи решения математических задач. На всех этапах обучения математики главным фактором является развитие познавательных умений и навыков у учащихся. Поэтому, начиная с первого класса, у учащихся должно формироваться творческое мышление. Исследования показали, что для школы главным является использование факторов мышления и развитие познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: математика в школе, развитие познавательной деятельности учащихся, решение математических задач и примеров, младшие классы.

Актуальность проблемы. Проводимые образовательные реформы привели к изменениям, как в программах общеобразовательных средних школ, так и в программах начальных школ. Доскональное применение и осуществление новых программ является важным фактором для развития образования. Если оно будет строиться на реальной основе, то можно достичь подготовки более образованных членов общества. В XXI веке главной ценностью в функционировании и развитии общества является наличие творчески развитой личности. Образовательный процесс формирует у учащихся навыки саморазвития. А это, в свою очередь, приводит к становлению следующих качеств, потребностей и способностей: логическое мышление; критическое отношение к объектам и процессам окружающей среды; самостоятельное принятие решения; творческое изменение окружающей среды; самостоятельное усвоение знаний; решение практических проблем; постановка новых целей для развития личности.

Как известно, теоретическая информация тогда превращается в знания, когда она передается на основе практических заданий. При обучении математике практическое применение теоретических знаний требует от учащихся определенных усилий, для чего должны также создаваться соответствующие условия [9, с. 57]. Содержание знаний обычно изучается теоретически и не соответствует требованиям жизни. Восприятие учеником готовых знаний не только не способствует стимуляции его потребностей в обучении, но и огрубляет процесс познания, лишает человека таких качеств, как творчество, свобода, независимость, инициатива. В результате уменьшается продуктивность обучения, поскольку его качество напрямую зависит от уровня развития умственных способностей и памяти ребенка, наличия или отсутствия таких психологических факторов, как мотивация.

Преподавание математики в начальной школе важный и очень сложный процесс. Именно поэтому следует так организовать этот процесс, чтобы он развил познавательную деятельность, породил естественное стремление к обучению, желание приобщаться к новым знаниям. Познавательная активность основана на активации мышления. Для достижения этой цели в процессе обучения, чтобы стимулировать интеллектуальную деятельность учащихся, в первую очередь, необходимо разработать математические задачи для учащихся. В результате возникновения у ребенка потребности в решении указанной проблемы активизируются познавательные процессы, он проявляет интерес к открытию для себя новых знаний.

Чтобы вызвать любовь к математике у младшеклассников, надо использовать различные задания развлекательного характера. Развлекательные или познавательные задачи заставляют учащихся думать, а это, в свою очередь, приводит к логическому развитию.

Для увеличения познавательных возможностей учащихся в начальных классах математическое обучение должно идти путем постепенного усложнения решаемых

математических задач. Это включает в себя понимание условий задачи и разделение ее на простые задачи; изучение всех возможных ситуаций для решения заданной задачи; планирование решения задачи; предварительный отбор наибольшей вероятности для решения этой задачи; проверка вероятности; выбор оптимального способа для решения; решение задачи и проверка.

Степень исследованности. Увеличение возможности познавательной деятельности при помощи решения математических задач имеет свои специфические свойства. Отметим, что формирование познавательной деятельности начинается с восприятия, а затем превращается в представление. Учитывая это, математическое мышление в большинстве случаев формируют при помощи полученных математических умений и навыков. В структуру математических умений в психолого-педагогической и методической литературе включают такие виды деятельности, как: специальные математические навыки [1], особенности математического мышления [2], мыслительные качества [3], компоненты усвоения [3] и т.д.

Перечисленные параметры очень важны для развития когнитивных умений и навыков у учащихся. Улучшение когнитивных умений и навыков формируется на основе использования наиболее эффективных и выгодных методов решения любых задач, а также путем поиска кратчайших путей для решения задач. Чтобы достичь этого, необходимо использовать специальные задачи для развития когнитивной деятельности.

Исследования показали, что для школы главным является использование факторов мышления и развитие познавательной деятельности учащихся. Данный вопрос изучали Ж.Пижае, А.Леонтьев, П.Гальпер, Л.Занков и В.Давыдов, и т.д. Вышеперечисленные выдающиеся ученые углубили теорию когнитивного развития и обосновали сам процесс творческого решения проблемы.

Цель и задачи исследования. Таким образом, основной задачей обучения является развитие у учащихся когнитивной деятельности при помощи решения математических задач. На всех этапах обучения математики главным фактором является развитие познавательных умений и навыков у учащихся. Поэтому, начиная с первого класса, у учащихся должно формироваться творческое мышление. Именно указанные вопросы стали предметом исследования в данной статье. Поиск ответов на поставленные вопросы будет вестись на основе критического анализа научно-исследовательской и методической литературы.

Основная часть. Согласно знаменитому изречению Летрансуана, развитие – это процесс изменения и адаптации [8, с.45]. Как формируется когнитивная деятельность у учащихся на основе решения математических задач при обучении? Это не только научно-теоретическая, но и методическая проблема. Несмотря на то, что теоретическое мышление по своим основным психологическим характеристикам напоминает конвергентное мышление, но она этим не ограничено и непосредственно связано с дивергентным мышлением.

Дивергентное мышление – творческое мышление, по строению оно основывается на синтезе мышления и воображения. В какой бы то ни было форме, основа развития мышления заключается в воображении, и наоборот.

Обобщая сказанное, хочется отметить, что решение математических задач, основывается, с соблюдением принципа периодизации, можно построить по следующей схеме, чтобы получить желаемые результаты умственного развития учащихся:

Процесс решения задачи:

- обучение компонентам деятельности по решению задачи (анализ условий, работа над алгоритмом, нестандартные подходы);

- укрепление умений по решению задач;

- применение различных подходов и их повторение;

- контроль над умением решить задачу.

Решение математических задач является сложным процессом, требующим применения многих умений. В таком случае будет реализован научный подход, основанный на последовательном формировании умений (эвристический анализ задачи, построение алгоритма решения задачи и проч.) для решения задач. Поскольку в начальной школе при обучении математике эти умения освоить в течение нескольких уроков невозможно, то необходимо соблюдать периодичность.

При решении математических задач должны использоваться такие методы, которые и обучают математическим решениям, и в тоже время круг содержания задачи должен быть понятен учителю. Конечно, в решаемой задаче должны отражаться поведенческие и развивающие проблемы.

Математические задачи, решаемые в начальных классах, играют существенную роль при передаче основной информации. [9, с.74]. Поэтому можно выделить следующие критерии для увеличения информационного содержания математических задач:

1) В начальном курсе математики решаемые задачи должны быть научно доказаны, иметь теоретическую и практическую значимость, соответствовать возрастным особенностям учащихся, для решения должны быть визуальные средства и созданы условия для решения в целом математических задач;

2) путем решения математических задач должна проводиться работа по обучению учащихся свойствам и правилам математических понятий;

3) решение новых задач с опорой на решенные ранее;

4) формирование общих учебных навыков и умений обучения при решении задач.

Из вышеперечисленного можно прийти к заключению, что с помощью решения математических задач не только можно определить когнитивные умения учащихся, но и основные направления учебного процесса:

1) Усилить три основные функции математических задач: образование, воспитание и развитие познавательной деятельности учащихся;

2) Решение математических задач с увеличением содержания каждого урока, не изменяя содержимого;

3) Решение задач обобщающего характера в соответствии с каждым разделом;

4) С помощью решения математических задач усилить меж предметную интеграцию;

5) выбор когнитивных и логических вопросов в целях улучшения познавательной деятельности учащихся преподавания математики в начальных классах.

Из анализов становится ясно, что развитие интеллектуальной успеваемости первичного преподавания математики, математического решения проблемы, являются делом первостепенной важности. Если не привлечь учащихся к этим задачам и не заинтересовать, то у них формируется такие качества, как безразличие и зубрежка.

В соответствии с принципом личности подготовка студентов направлена не только на позицию исследователя, но и на эффективную основу интеллектуальных

интересов в процессе обучения. Чтобы создать эту позицию в процессе обучения нужно исследовать. Каждое исследование начинается в первую очередь с постановки его проблемы.

Повышение эффективности и производительности учеников учебного курса математики является одним из ключевых факторов для реализации решения вопросов учеников с руководством. Для этого, данные ниже привычки смогут дать хороший результат:

1) создание привычки учеников для решения математических проблем;

2) формирование навыков решения задач;

3) в процессе решения вопроса формирование навыков самоконтроля;

4) использование теоретического материала для решения задач;

5) проблема с решением обратных задач для создания новой эмиссии составления или создания привычек;

6) внушение привычки познавательных или логических вопросов.

Вышеупомянутые методы связаны с активным и интерактивным методом обучения. Ключевая особенность обучения и преподавания методов решения проблем четко определены за счет их выбора и использования. Таким образом, процесс обучения является одним из главных целей путем прохождения обучения.

В связи с этим, нужно объяснить учащимся, что данные задачи после решения нужно не только проверять на правильность, но и решить их обратным путем.

В начальной школе редко встречаются с когнитивными проблемами обучения математики, но с ведущими преподавателями эти типы решения задач и их проблемы попадают часто. Это связано с тем, что когнитивные вопросы учащихся следуют из основных разделов курса: из знаний математики, математического и логического мышления, творчества - все это может быть оценено на начальном этапе.

В период решения когнитивных задач учащиеся встречаются с рядом таких трудностей, и это связано с решением в зависимости от сложности. Учащиеся чаще всего рассматривают когнитивные задачи и задачи для размышления, как обычные. Когнитивные задачи сначала должны решаться аналитическим и синтетическим путем и рассматриваться все возможными путями его решения. Следствие и качество методов обучения тесно связаны с правильным применением. Основная цель решения математических задач, возникающая у учащихся в их повседневной жизни, связаны с их практической деятельностью, с полным представлением, а также обеспечением их интеллектуальными способностями. В дополнение к процессу решения вопроса является создать у учащихся способности и привычки, а также осуществление их с целью контроля.

Математическое образование в начальной школе выдвигает на первый план фактор мышления, сознательную деятельность ребенка. Известно, что Ж.Пиаже, А.Монтъев, П.Гальперин, Л.Занков, В.Давыдов теорию развития мышления анализировали на основе практических исследований.

Исходя из вышесказанного, следует прийти к выводу о том, что крепкое усвоение математических знаний непосредственно связано с целенаправленным развитием мышления. Поэтому, говоря о развитии мышления школьников, следует понимать это как основную функцию математического образования. Говоря же о развитии познавательной деятельности учащихся, основной целью здесь видится формирование продуктивного мышления.

Таким образом, в современном процессе обучения важную роль играет учебная деятельность учащихся, их познавательная активность, а также привлечение их учителем к эвристической деятельности во время обучения. При современном обучении учащимся готовые зна-

ния не даются, а показываются пути получения знаний. Исследование мыслительной деятельности учащихся показывает, что в содержание этой деятельности входит три компонента:

- 1) логические пути мышления;
- 2) пути освоения математического мышления;
- 3) систематизация полученных знаний.

Система знаний, являясь важным компонентом познавательной деятельности, также является ее результатом. Дело в том, что формирование и развитие системы знаний происходит в процессе учебной деятельности, причем здесь развивается и мышление. Это в то же время применяется в процессе обучения, как метод, облегчая усвоение знаний. Система знаний, касающихся математики, состоит из понятий, суждений и умозаключений, т.е., из форм мышления. Усвоение этих знаний как единой системы, предполагает применение в необходимых случаях различных методов, средств и технологии.

Математика, как наука, обладает системой первичных понятий, первичных утверждений (аксиом). Формирование и развитие математических знаний оказывает положительное влияние на изучение науки и ее дальнейшее развитие в целом.

Математика для I-IV классов по своему содержанию в основном состоит из материалов по счету. Количество, элементы геометрии составляют единое целое, помогая формированию и развитию математического знания учащихся в виде системы. Изучение чисел, арифметические операции, изучение количества помогают направлению знаний на решение задач, системному применению знаний по измерению и расчетам. Систематическое изучение учебных материалов служит усвоению необходимых понятий, определений, применению их, а также решению ряда других вопросов:

1. Учитель должен уметь систематизировать учебный план;
 2. Он должен научить своих учащихся систематизировать свои знания;
 3. Он должен приучить их к самостоятельной работе.
- Начальный курс математики включает в себя функцию интегративного курса. В учебниках, в соответствии с новым предметным курикулом, есть две позиции в решении задач:

- а) заменить счет алгебраическим методом;
- б) заданные задачи решать, как счетом, так и алгебраическим методом.

Как уже отмечалось, алгебраический метод, наряду со счетом, очень полезен в процессе решения задач. Преимущество этого метода в том, что рассмотрения здесь задачи в определенной степени алгоритмируются, определяются этапы решения задач и их последовательность.

Активный (интерактивный) метод обучения в процессе решения математических задач из-за противоречий, пробелов информации основан на умственном (проблемном) напряжении. Создание этого напряжения заставляет учащихся искать пути для достижения цели, и таким образом, активизирует их мышление [10, с.25].

С другой стороны, решение задач способствует формированию у учащихся навыков по представлению, сравнению, координации, анализу знаний и применению их на практике. В это время развивается критическое и логическое мышление, комплексный взгляд на предмет, способность оценивать, а также привычка сотрудничать.

Уроки, проводимые на основе решения математических задач, предоставляют возможность учителю исследовать дополнительную информацию по предмету, а также создает условия для сложных и интегративных подходов учащихся к исследуемому материалу.

Заключение и выводы. Использование в начальных классах познавательных, логических и проблемных вопросов положительно сказывается на развитии познавательной деятельности учащихся. Решение задач подоб-

ного типа способствует эффективному использованию учебного времени в группах, а также развивает навыки сотрудничества. В процессе решения познавательных и проблемных задач учащиеся получают возможность выдвигать различные идеи, связанные с решением проблем, а также по изучаемой теме, высказывать новые мысли, что способствует заинтересованности к процессу решения. В начальных классах решение проблемных задач активизирует учащихся, на заданные вопросы они дают быстрый и правильный ответ, у них также формируется желание выдвигать различные идеи.

В процессе решения заданных задач учащимся необходимо создать достаточно условий, чтобы они выдвигали здесь различные идеи, а также выдвигали свои предположения. Все рассуждения, без комментариев и критических замечаний, должны быть взяты на заметку учителем. Исследуются рассуждения со стороны учащихся, и выводится окончательный результат.

При решении новых задач еще раз следует просмотреть ход решения предыдущей задачи или примера, уточняются вопросы к решаемой задаче. Для достижения указанной цели все это еще раз прочитывается и учителем, и детьми. В примере определяется то, что дано и то, что следует найти. Через новое задание учащиеся сравнивают свои предыдущие знания с новыми, приходя к определенному выводу. С другой стороны, подготовка примеров, соответствующих решаемому примеру, помогает выявить у учащихся и навыки исследователя, и развивать в дальнейшем их познавательную деятельность. Учащиеся, прежде, чем представить решенные задания, долго работают над ними. Подготовленные задания играют существенную роль в формировании исследовательских навыков у учащихся, умения самостоятельно определить свою программу действий, а также планировать свое время и график работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Методика преподавания математики / Сост. Р.С.Черкасов, А.А.Столяр. М.: 1985.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: 1973.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: 1968, стр. 385-386.
5. Колмогоров А.Н. Некоторые соображения о структуре учебников математики. // «Проблемы школьных учебников». М.: 1975, №3.
6. Платонов К.К. Голубев Г.Г. Психология. Учебник для индустриально-педагогических техникумов. М.: 1973, стр. 77-78.
7. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. Под ред. З.М.Калмыковой. М.: 1975, с. 17-18.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
9. Вейсова З. Методы активного и интерактивного обучения (пособие для учителей). Баку: 2012, 335 с.
10. Хамидов С.С. Способ обучения математике в начальных классах. Баку: 2007, 208 с.

**SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS AS WAY OF ORGANIZING
KNOWLEDGE AT PUPILS**

© 2015

M.T. Rzayev, senior lecturer
Azerbaijan Institute of Teachers, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The main objective of training is development in pupils of cognitive activity by means of the solution of mathematical tasks. At all grade levels of mathematics the main factor is development of informative skills in pupils. Therefore, since the first class, at pupils the creative thinking has to be formed. Researches showed that for school the main thing is use of factors of thinking and development of cognitive activity of pupils. Informative activity is based on activation of thinking. For achievement of this purpose in training process to stimulate intellectual activity, pupils, first of all, it is necessary to develop mathematical tasks for pupils. As a result of emergence at the child of need for the solution of the specified problem informative processes become more active, he shows interest in opening for himself new knowledge.

Keywords: mathematics in school, development of cognitive activity of students, solving mathematical problems and examples, the younger classes.

УДК 378.018

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

© 2015

Г.И. Роголева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Бурятский государственный университет, Улан-Удэ (Россия)

Аннотация. Феномен воспитательного пространства высшего учебного заведения представляет интерес для современной педагогической науки и требует детального рассмотрения и анализа. Это обеспечивается многогранностью понятия «воспитательное пространство вуза» и его значимостью для педагогов и практиков, а также возможностью видеть новые смыслы в уже состоявшейся педагогической теории. Предлагаемые в статье подходы к проектированию воспитательного пространства вуза, его компоненты, особенности широко используются высшими учебными заведениями в педагогической практике и в тоже время требуют детального осмысления. В качестве методологических подходов в проектировании воспитательного пространства вуза предлагаем рассматривать и выделять системный, событийный, синергетический и герменевтический подход и определять на их основе понятие воспитательное пространство вуза как систему, среду и общность.

Ключевые слова: воспитательное пространство вуза, компоненты воспитательного пространства, среда, воспитательная система; системный и событийный подход, со-бытийная общность, синергетический и герменевтический подход.

Возрождающийся интерес общества к проблемам воспитания становится сегодня главным приоритетом модернизации системы образования. Выделенные в «Законе об образовании в РФ» (2012г.) определения категорий: образование, воспитание, обучение становятся методологической опорой для поиска выявления воспитательного потенциала в образовании в целом, и в высшем профессиональном образовании в частности.

Российская высшая школа имеет богатый опыт организации воспитательной деятельности, в современных условиях продолжает сохраняться актуальность исследования проблем создания воспитательных систем в вузах и теоретических обоснований организации воспитательной деятельности. Одним из важных направлений развития воспитательной системы высшего учебного заведения в существующих педагогических реалиях продолжает оставаться проектирование воспитательного пространства вуза как элемента системы его деятельности, и эффективного механизма воспитания личности студента.

В представленной статье на основе теоретических исследований и практической работы в вузе мы размышляем о феномене воспитательного пространства вуза и делаем попытку определить основные подходы к его проектированию.

Воспитательное пространство высшего учебного заведения в современной науке выделяется в качестве одного из педагогических феноменов действительности, рассматривается как механизм воспитания и развития личности и активно входит в категориальное поле педагогики. В публикациях Н.Л. Селивановой [1.] отмечается, что в современных исследованиях воспитательного пространства выделяется три варианта подходов к его проектированию: амбивалентный, событийный и герменевтический. Данные подходы в той или иной степени используются для создания и конструирования воспитательного пространства вуза и активно используются. В исследованиях (Ю. С. Майнулов, Новикова Л.И., Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В.) воспитательное пространство рассматривается как среда, механизмом организации которой является педагогическое со-бытие. [2.] Воспитательное пространство высшего учебного заведения в исследованиях Д.В. Григорьева, М.Г. Резниченко определяется как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых в среде пребывания субъектов воспитания, выступающая условием личностного развития человека. [3.] В современных исследованиях мы встречаемся с выделением воспитательного пространства вуза в качестве педагогически организованной «со-бытийной», динамичной среды личностного роста участников при условии интеграции общих ценностей, целей субъектов, общества и государства в совместной образовательной и социально- общественно значимой деятельности сту-

дента и педагога[4.].

Подчеркиваем, что проектирование разнообразной социокультурной среды высшего учебного заведения на принципах мультикультурности с сохранением и развитием всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном образовательном учреждении (вузе), а также передачей существующего наследия и появляющихся инновационных форм студентам по сути является проектированием воспитательного пространства вуза, поскольку опирается на основные свойства социальной среды выражающиеся в следующем:

- быть пространством взаимодействия отдельных субъектов и социальных групп (коллективных субъектов и их совместной деятельности);
- быть пространством сохранения и передачи культурных норм; изменения символов, знаков, целей, вещей, орудий, ценностей т.е. культуры в ее глобальных и локальных формах;
- быть пространством общения.[5.]

Такое понимание воспитательного пространства позволяет объединять воспитательные возможности различных сфер среды (социальной, образовательной, культурной, информационной и др.) и на этой основе конструировать единое воспитательное пространство вуза, в котором будет успешно реализоваться педагогический опыт, традиции и новшества в формировании и развитии личности каждого обучающегося. Таким образом, создание воспитательного пространства вуза требует социальной конструктивной деятельности, используя социальную среду как социально-культурную данность. Исходя из данного утверждения, возникает необходимость проектирования воспитательного пространства, включая те или иные компоненты для реализации целей личностного развития всех субъектов пространства. Соответственно, что воспитательное пространство вуза, проектируемое и рассматриваемое на основе активного преобразования среды, отвечает основным социально-культурным требованиям современного общества: формировать общественно и личностно значимые духовные потребности и интересы, запросы и обеспечивать их удовлетворение в соответствии с социальными и культурными нормами; создавать условия для самореализации личности; обеспечивать воспроизводство культурного потенциала.

На наш взгляд в соотношении понятий «воспитательная система» и «воспитательное пространство» существует определенная зависимость. Воспитательное пространство является элементом и подсистемой воспитательной системы вуза, но при конструировании его нередко складывается ситуация, когда воспитательная система вуза менее сформирована и менее интенсивно развивается, а воспитательное пространство как более развитая и функциональная организация в определен-

ной степени стимулирует и направляет развитие воспитательной системы. Это объясняется тем, что организуемая и проводимая воспитательная работа в вузе на различных уровнях во многом способствует созданию воспитательного пространства и при определённых условиях оно может развиваться динамично.

Опора на системный подход позволяет утверждать, что вуз представляет собой сложную социальную систему, действующую в стремительно меняющейся социокультурной среде, деятельность которой разворачивается в поликультурном пространстве и обусловлена полисубъектностью и поликонфессиональностью, множеством различных взаимовлияний. Кроме того позволяет избежать дробления, механического соединения разнородного, даёт выход на целостное видение проблемы, начиная с философского обоснования концепции и завершая вопросами технологическими, теоретически доказывает способность систем к саморазвитию и самоорганизации.

Таким образом, системный подход предполагает выделение особенностей воспитательного пространства вуза и рассмотрение их с позиций системообразующих связей, иерархических отношений, структурных характеристик и позволяет определить сущность воспитательного пространства высшего учебного заведения соединением в единую целостность элементов, образующих его для достижения результата, в качестве которого определяется развитие и саморазвитие личности студента. Выделенное соотношение понятия «воспитательное пространство» и понятия «воспитательная система» с учетом множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенное целостное единство, позволяет нам рассматривать воспитательное пространство вуза как сложноорганизованную социально-педагогическую систему, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей.

Целостность воспитательного пространства, как отмечают исследователи, это результат разнообразия, как его элементов, так и связей между ними при единой педагогической концепции. Концепция развития воспитательного пространства вуза должна быть ориентирована на гибкость его структуры, с постоянным добавлением и изменением элементов, а также быть обусловленной нестабильностью влияния внешних факторов, что обеспечивает способность к развитию.

Выделяемые в исследованиях Л.И. Новиковой компоненты воспитательной системы, на наш взгляд, могут являться компонентами, характеризующими воспитательное пространство вуза. Данные компоненты широко используются в педагогических воспитательных системах и представлены: исходной концепцией, т.е. совокупностью идей и деятельность, обеспечивающая их реализацию; субъектами деятельности, ее организующие и в ней участвующие; отношениями, интегрирующими субъектов в некую общность; средой, освоенной субъектами; управлением, способствующим интеграции всех компонентов в целостность; инновационным режимом развития. [6.] Присутствие этих компонентов отмечается практически во всех воспитательных системах учебных заведений, часто они отражают специфику оригинальность и авторство системы. Учет выделенных компонентов в воспитательном пространстве вуза позволяет видеть тенденции его развития и влияния на субъектов пространства и внешнее окружение, расширяющее его.

В соответствии с пониманием воспитательного пространства как сети взаимосвязанных событий, созданных усилиями субъектов различного уровня в нем и выделением сети как интегрированного условия личностного развития, нам представляется возможным выделить в воспитательном пространстве вуза следующих индивидуальных и коллективных субъектов: студент и преподаватель (как индивидуальный субъект) и общно-

сти всех типов, форм и статусов: самодетельные, объединения, центры, лаборатории, службы, клубы и т.д., а также научные структуры, партнеры вуза (как коллективные субъекты). Представленные субъекты выделяются в качестве одного из компонентов воспитательного пространства вуза, в котором им предоставляются возможности для самореализации, обеспечивается развитие их субъектности, принятие самого факта существования друг друга и признания ценности каждого, по сути, признание полисубъектного воспитания. [7.] Однако следует отметить, что воспитательное пространство вуза будет более благоприятным для полисубъектного воспитания, если в нем будут созданы условия для взаимодействия, общения субъектов и их совместной деятельности. По сути, совместная деятельность субъектов является основным технологическим способом для организации «события» как механизма создания воспитательного пространства вуза.

Анализ природы воспитательного пространства с позиций гуманистической педагогики, с акцентом на становление человеческой субъективности, на развитии каждого студента в разнообразных процессах взаимодействия субъектов воспитания, позволяет выделять событие как совместное бытие и образ совместной жизни всех субъектов на основе единых ценностных оснований. Педагогическое событие является той реальностью, в котором происходят развивающие, целе- и ценностно ориентированные встречи всех субъектов воспитательного пространства.

Обращаем внимание на то, что воспитательная система вуза является социальной организованностью и заданностью, в то время как воспитательное пространство вуза выделяется на наш взгляд как неструктурированная бытийная общность. В исследованиях В.И. Слободчикова, Е.И.Исаева отмечается, что общительность, общность являются сущностными атрибутами человека, замечено, что человек по своей природе есть бытие для других и в его природе заложено стремление трансцендировать себя, стремиться быть собой с другими. Соответственно мы можем рассматривать понятие общность и событийная общность не только как историческую и социальную проблему, но и педагогическую и психологическую личностно- смысловую проблему. Использование понятия в самых различных контекстах и его многозначность позволяет видеть в воспитательном пространстве те нормы, ценности, смыслы общения и взаимодействия, которые привносятся самими субъектами пространства. По мнению исследователей «со-бытие» означает совместное бытие, со-бытие есть живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставляемости. Событие- это уникальная, внутренне противоречивая, живая общность двух людей. Для бытийной общности характерна полнота связей и отношений, что важно для воспитательного пространства вуза, поскольку в формальной организации фактически отсутствуют связи, проявляются только отношения, в которых находятся субъекты пространства друг с другом. Здесь же можно отмечать, что воспитательное пространство не является симбиотической сращенностью, в которой отношения практически отсутствуют, действуют только связи, что и позволяет отмечать их сращенность. Отмечая значимость проектирования воспитательного пространства вуза, выделяем участие в этом процессе всех субъектов пространства с привнесенными ими нормами, ценностями, смыслами общения и взаимодействия. Такое участие субъектов позволяет характеризовать воспитательное пространство как позиционную общность, т.е. свободное человеческое сообщество, без жесткого регламентированного социума.

Для понимания воспитания и развития личности студента в пространстве вуза такой подход очень важен, поскольку основной функцией со-бытия является раз-

вывающая функция, это то, что развивается и развивает. При этом ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами - более сложными и более высокого уровня развития.[8.] В воспитательном пространстве вуза событийный подход позволяет включить в совместную деятельность всех субъектов пространства, преобразовывать их связи и отношения, что является фундаментальным условием становления индивидуальности.

В поисках и выделении подходов к исследованию воспитательного пространства вуза мы неизбежно приходим к синергетическому подходу, поскольку считаем возможным, отнести воспитательное пространство вуза к самоорганизующемуся пространству. Для понимания данного подхода используем обоснование Н.М. Таланчуком явления синергетизма в педагогических системах при помощи специальных «законов системного синергетизма, которые объясняют процесс развития и формирования личности: закон систем, закон гармонии, закон системогенеза, закон движения, закон развития и саморазвития, закон сообразности, закон синергетизма»[9.] Выделенные законы существенно расширяют представление о развитии и саморазвитии воспитательного пространства вуза, поскольку важным становится вопрос перехода педагогического управления при проектировании воспитательного пространства в самоуправление студентов и их роли в этом процессе. Опираясь на идеи и закономерности синергетики можно выделить некоторые педагогические принципы, представленные в исследованиях В.И. Андреева.[10.] Представляется важным выделить принцип периодической децентрализации в управлении развитием и конструировании воспитательного пространства вуза, который базируется на следующих положениях: периодическое делегирование управленческих функций тем или иным коллективным субъектам пространства; поощрение инициативных групп и самостоятельного творчества; поддержка лидеров коллективных субъектов и их периодическое обучение. В воспитательном пространстве вуза также выделяется, базирующийся на синергетической закономерности принцип открытости. Данный принцип связан с созданием благоприятных условий для открытости, взаимобмена и взаимосвязи с другими пространствами, системами и общностями (международными, российскими, коммуникативными, информационными и т.д.). Принцип диверсификации и интеграции, базируется на понимании того, что развитие и саморазвитие воспитательного пространства будет эффективней, если активно идет процесс расширения поля деятельности коллективных и индивидуальных субъектов пространства с новыми людьми (значимыми в научном и творческом мире), организациями, другими вузами, коллективами, на основе взаимодействия, сотрудничества, сотворчества.

Выделение герменевтического подхода при исследовании воспитательного пространства вуза ориентирует на осмысление опыта организации воспитательной системы в высшем учебном заведении, понимание личности студента, выявления истинных условий и барьеров, факторов и механизмов его развития и саморазвития. С герменевтической точки зрения важным является осознание деятельности по проектированию воспитательного пространства вуза, мотивированную на постижение интересов и запросов личности студента, направленную на создание условий для его максимальной самореализации. Выделенный подход связан с учетом в воспитательном пространстве вуза разнообразных культурных ценностей и национальных особенностей всех субъектов пространства. Среди особенностей выделяется поликультурность и полиэтничность, которые в виде принципов должны учитываться в проектировании воспитательного пространства вуза. Одной из основных ценностей воспитательного пространства вуза является принцип разнообразия, диалога и взаимодействия куль-

тур, который позволяет рассматривать его как культурную систему, широко открытую и способствующую формированию культурной идентичности личности.

Таким образом, в современной педагогической науке подчеркивается феноменальность воспитательного пространства высшего учебного заведения быть: сложно организованной, предельно открытой, культурной социально-педагогической воспитательной системой, в которой существует многообразие связей и отношений; средой, механизмом организации которой является педагогическое со-бытие; динамической сетью взаимосвязанных педагогических событий; общностью; динамичной средой личностного роста студентов.

Полагаем, что каждое учебное заведение, проектируя воспитательное пространство использует свой педагогический опыт, традиции и вводит новые элементы и виды деятельности, вследствие чего выделяется уникальность воспитательного пространства в решении вопросов воспитания и развития личности студента. Считаем возможным на основе рассмотренных подходов определить воспитательное пространство вуза как открытую, культурную социально-педагогическую систему, среду, общность, где осуществляется ценностно-значимая деятельность при наличии устойчивых связей и отношений между субъектами пространства и результативности процесса развития личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для студ. высших учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Полякова, Н.Л. Селиванова; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Научная школа Л.И. Новиковой: основные идеи и перспективы развития / Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – №1(16). – С. 37–46.
3. Резниченко М.Г. Проектирование воспитательного пространства в теории и практике высшего образования // Высшее образование в России. – 2009. – №8. – С. 83–89.
4. Воспитательная деятельность современного вуза: Научный доклад. / Под научной редакцией: доктора педагогических наук профессора Алиевой Л.В., кандидата педагогических наук Нефедовой Н.А. М.: Изд-во Академия МНЭПУ. – 2012. – 48 с.
5. Крылова Н.Б. Ребенок в пространстве культуры / Институт педагогических инноваций РАО. Москва 1994. – 37 с.
6. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. – М., 2009.
7. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / Ред. Н.Л. Селиванова. УРАО «ИТИП». 2009.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
9. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогика и учебно-воспитательного процесса. – Казань НИИССО РАО, 1993.
10. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1 – Издательство Казанского университета. 1996. – 568 с.
11. Воспитание: научные дискуссии и исследования: Сборник научных трудов (по материалам научной конференции- дискуссии) / Под. ред. Е.Е. Титовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. – 196 с.
12. Шалаев И.К., Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. 1999. №4 с. 73–84
13. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев. 1986.

TO THE ISSUE OF EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

© 2015

G. I. Rogaleva, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Buryat State University, Ulan-Ude (Russia)

Abstract. The phenomenon of educational space in higher educational establishments of interest to modern pedagogical science and requires detailed consideration and analysis. This is ensured by the versatility of the notion of «educational space of the University» its importance to educators and practitioners, as well as the opportunity to see new meanings in the already held pedagogical theory. The proposed article design approaches of educational space of the University, its components, especially the widely used by universities and at the same time require detailed reflection. As the methodological approaches in designing educational space of the University the author offers to review and allocate system, event, synergistic and hermeneutic approaches, and define on their basis the concept «educational space of the University» as a system, environment and community.

Keywords: educational space of the University, components of the educational space, environment, educational system; system and event-driven approach, bytijnâ community, synergy and hermeneutic approach.

УДК 378.016

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

© 2015

Н.А. Скоморохова, аспирант кафедры педагогики, старший преподаватель
кафедры психологии образования

Школа педагогики Дальневосточного федерального университета, Уссурийск (Россия)

Аннотация. Достижение гендерного равенства во всем мире становится центральным моментом развития страны и человека, выступает важной частью той стратегии государства, которая опирается на гендерную модель симметричного и равновесного включения мужчин и женщин во все сферы общественной жизни. Эгалитарная политика России не противоречит цивилизационному вектору движения мировой истории: страна не может продолжать игнорировать или недоиспользовать потенциал любого пола во всех сферах жизни социума. Преодоление гендерной асимметрии, что характерно в той или иной мере для всех обществ, особенно необходимо в эпоху глобальных социально-экономических и культурологических трансформаций для поддержания национальной безопасности, причем безопасности не только в демографическом аспекте, что традиционно чаще всего имеется в виду, но и в аспекте успешной социализации подрастающего поколения в зависимости от пола. В социокультурном конструировании гендерной системы отношений не приходится отрицать роль образования. Специалисты в области гендерной проблематики сходятся в том, что образовательные учреждения, содержание образования, используемые педагогами методы и формы в свою очередь отражают гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своем поле неравный статус мужчин и женщин. Проведенные исследования школьной практики свидетельствуют, что она, с точки зрения ценностей гендерного равенства, нуждается в существенной модернизации. Вот почему применение гендерного подхода в образовательной сфере рассматривается в настоящее время как способ повышения уровня и качества образования учащихся мужского и женского пола. Но в отличие от многих социально-гуманитарных наук, применяющих гендерную методологию, как на Западе, так и в России, педагогика сильно от них отстает в усвоении и переработке гендерной теории, так что гендерные подходы в нашей науке все еще воспринимаются как научная экзотика. Педагогическая наука и педагогическое образование находятся в самом начале пути по освоению гендерной концепции. Для понимания и профессионального участия в процессе гендерной социализации детей педагогу необходим соответствующий методологический и методический аппарат, содержащий систему научных знаний о гендере, педагогических аспектах воспитания и обучения как гендерных технологиях, факторах, условиях и критериях эффективной гендерной социализации школьников, соответствующий предмету профессиональный язык. В статье приводятся аргументы, направленные на обоснование актуальности реализации гендерного подхода в образовании, а так же содержится анализ представлений учителей о гендерном подходе в образовании.

Ключевые слова: гендер; гендерный подход в образовании; готовность к реализации гендерного подхода; представление учителей о гендерном подходе в образовании.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В категориально-теоретическом аппарате педагогической науки в последнее время довольно часто употребляется понятие «гендер». Гендерные исследования стали неотъемлемой частью всех наук о человеке, в том числе и педагогической науки. Кроме того, в совокупности средств научного обеспечения современного образования все более решительно заявляет о себе теория гендерного подхода как методологическая ориентация в педагогической деятельности [1], [2], [3], [4].

Используя понятие «скрытый учебный план», сторонники гендерного подхода в своих исследованиях показывают, каким образом система образования на всех ее ступенях (от детского сада до академий и университетов) демонстрирует неравный статус мужчин и женщин в обществе и способствует сохранению и воспроизводству устоявшихся гендерных стереотипов [2], [4], [5], [6], [7], [8], [9].

Проведенные исследования школьной практики свидетельствуют, что она, с точки зрения ценностей гендерного равенства, нуждается в существенной модернизации. Вот почему применение гендерного подхода в образовательной сфере рассматривается в настоящее время как способ повышения уровня и качества образования учащихся мужского и женского пола. На важность реформирования системы образования с учетом включения гендерных подходов указывается и в Гендерной стратегии РФ [10].

Кроме того, такие российские исследователи как И.С. Кон [11], О.М. Здравомыслова-Стаюнина [12], Л.В. Штылева [2], Л.В. Попова [13], С.Г. Айвазова [14], Г.Г. Силасте [15], Е.Н. Каменская [3] и др. в своих работах отмечают, что за последние десятилетия в жизни российского общества произошли существенные изменения в социорольных отношениях: идет переосмысление места и роли женщин в различных общественных сферах, уменьшилась жесткость в разделении труда, растет эга-

литаризация брачно-семейных отношений, культурные стереотипы маскулинности и феминности стали менее жесткими и полярными.

Осмысление педагогического процесса с позиции концепта «гендер» имеет принципиальное значение, поскольку в школе формируются многие представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, доступе к ресурсам и власти, имеющие в основе социополовую ориентацию. Реализация гендерного подхода в школе позволит сформировать представление о том, что пол не является основанием для дискриминации по какому-либо критерию или показателю, что он дает возможность женщине и мужчине пользоваться правами человека во всей полноте этого понятия, рождает силы для свободного выбора путей и форм самореализации на уровне своей неповторимой индивидуальности.

Как справедливо отмечает И.В. Костикова, «дело не в том, что представители разных полов нуждаются в дифференцированном подходе со стороны преподавателя, а в том, что они вынуждены сталкиваться со сложным миром меняющихся гендерных стереотипов, которые приходят в противоречие с личными желаниями и склонностями человека. Объяснить природу стереотипов, показать их изменчивость и социальную обусловленность – таковы задачи гендерного подхода в образовании» [16].

Гендерный аспект переосмысления педагогической науки и практики наиболее полно представлен в теории и методике гендерного подхода в школьном образовании, разработанной Л.В. Штылевой [2]. Исследователем впервые была предпринята попытка применения гендерного подхода в педагогике и образовании. Целью гендерного подхода в образовании выступает деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия. Внедрение

гендерного подхода и гендерного анализа в образовании, по словам Л.В. Штылевой, будет способствовать не только гендерному равенству в социуме, но и, что немаловажно, внесет положительные изменения в гендерные отношения в целом, послужит толчком для гармоничного развития личности в процессе образования.

Поэтому понимание гендерных проблем и овладение основными положениями гендерного подхода становится назревшей задачей в сфере подготовки специалистов, которые профессионально занимаются обучением и воспитанием подрастающего поколения.

В этих условиях становятся актуальными формирование у педагогов понимания необходимости гендерного подхода и установки на его реализацию; содержательная и методическая психолого-педагогическая подготовка будущих учителей к реализации гендерного подхода в обучении. Для решения обозначенных задач требуется использование новых организационных форм и эффективных технологий обучения, создание учебных пособий, учебников, дополнительных учебных курсов наряду с обязательными курсами учебного плана. Не менее важным направлением является повышение психолого-педагогической квалификации и мастерства преподавателей, связанное с формированием готовности учителя к реализации гендерного подхода в обучении школьников.

Следует отметить, что под готовностью учителя к реализации гендерного подхода в обучении школьников понимается системное образование личности педагога, интегрирующее в себе знание основ гендерных аспектов педагогики и психологии, потребность и умение применять их в практической педагогической деятельности, способность решать задачи этой деятельности на высоком профессиональном уровне, стремление к самообразованию и самовоспитанию в данном направлении.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Гендерное образование в последние десятилетия постепенно «проникает» в систему высшего образования. Под гендерным образованием вслед за учеными, имеющими наработки в этом направлении [17], мы понимаем образовательную модель, в которой учитываются гендерные интересы, принимается во внимание наличие гендерных проблем в социальном развитии общества и системе образования, ведется поиск способов их решения. Гендерное образование представляет собой образование, ориентированное на освоение обучающимися основ гендерной концепции и проявлений закономерностей гендерных отношений полов в обществе, развитие культурной толерантности и эгалитарного мировоззрения.

Кроме того, овладение основами гендерных знаний соответствует основным целям модернизации высшего образования, задачам внедрения принципов Болонского соглашения в учебный процесс и повышения качества университетского образования.

В некоторых российских университетах и ВУЗах функционируют гендерные центры и лаборатории, проводятся научно-практические конференции и семинары по гендерным исследованиям, читаются гендерные курсы, публикуются учебные пособия по гендерным дисциплинам. Так, например, свой вклад в сближение гендерного образования с российской реальностью вносят кафедра феминологии Ивановского государственного университета (О.А. Хасбулатова), Лаборатория развития гендерного образования педагогического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (И.В. Костикова), Санкт-Петербургский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (И.С. Клецина), Мурманский государственный педагогический институт ФПК и ППРО (Л.В. Штылева), НИ ЦГИ при Волгоградском государственном педагогическом университете (Л.И. Столярчук), научно-исследовательская лаборатория психолого-педагогической и социальной диагностики Ульяновского

института повышения квалификации и переподготовки работников образования (УИПКПРО, г. Ульяновск), работают Центр гендерных исследований в г. Иваново (О. В. Шнырова), Тверской центр женской истории и гендерных исследований в Тверском ГУ (В. И. Успенская), Санкт-Петербургский институт языка (И. Юкина), саратовские исследователи, и мн. др.

И.С. Клецина [18] отмечает, что методическая составляющая практической ориентированности гендерного образования направлена на решение задач, связанных с формированием и развитием у студентов умений гендерного анализа и просвещения. Личностно ориентированная направленность гендерного образования предусматривает развитие у обучаемых гендерной компетентности как характеристики личности, которая проявляется в сфере межполового взаимодействия.

Однако, как точно заметила Шнырова [19], несмотря на развивающееся в последнее время в России гендерное образование, еще очень рано говорить о гендерной педагогике как самостоятельной отрасли науки, «специально организованной, целенаправленной деятельности по формированию человека, формах и методах воспитания, образования и обучения». Науки, на теоретическом уровне обобщающей опыт гендерного образования, пока еще не существует.

Гендерное образование в высшем педагогическом образовании, на наш взгляд, является одним из определяющих факторов распространения гендерного подхода в общеобразовательной школе. Целенаправленную систематическую подготовку будущего учителя к реализации гендерного подхода можно рассматривать как важное направление модернизации высшего педагогического образования.

Однако анализ педагогической периодики показал, что за последние пятнадцать лет опубликовано всего несколько программ по гендерному образованию для школьных учителей и студентов педагогических университетов: программа спецкурса «Основы гендерной педагогики» [20], программа спецкурса «Гендерный подход в образовании» для ФПК работников образования [21], курс «Гендерная социализация и образование: теория и практика» для студентов вузов педагогического профиля [22].

Тем не менее весь позитивный и немногочисленный опыт интеграции гендерного подхода в педагогическое образование не может дать быстрый результат. Наша попытка поиска научных исследований, касающихся практического применения гендерного подхода в педагогической практике учителей, не увенчалась успехом.

Формирование целей статьи (постановка задания). Данное исследование было проведено с целью выявления представлений учителей о гендерном подходе в образовании. В психологии под представлением понимают наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или в воображении [23]. Таким образом, в основе представленный всегда лежит предшествующий опыт человека.

Для выявления представлений учителей о гендерном подходе в образовании нами была разработана анкета, включающая следующие вопросы:

- Из какого источника Вы впервые услышали слово «гендер»?
- Продолжите фразу «Гендер - это ...»
- Продолжите фразу: Гендерный подход в образовании – это ...
- Продолжите фразу: Гендерный подход в образовании – это необходимо, потому что ...
- Продолжите фразу: Гендерный подход в образовании – это сложно, потому что ...
- Перечислите области профессиональной деятельности, в которых педагог может наиболее эффективно использовать гендерный подход.
- Как Вы думаете, используете ли Вы в своей педагогической практике гендерный подход?

В анкетировании приняли участие 65 учителей, работающих в школах Приморского и Хабаровского краев, а так же в Уссурийском суворовском училище. Всего было опрошено 44 женщины и 21 мужчина в возрасте от 20 до 60 лет, имеющие педагогический стаж от 1 года до 40 лет. Средний возраст респондентов – 42,5 года, средний педагогический стаж – 18,5 лет.

Педагогическое образование имеют 86% опрошенных учителей, которое они получили в Уссурийском государственном педагогическом институте (34%), в Благовещенском государственном педагогическом институте (12,5%), в Комсомольском-на-Амуре государственном педагогическом университете (9%), в Хабаровском государственном педагогическом институте (3,6%), Спасском педагогическом училище (7%) и других профессионально-педагогических учреждениях России. 14% респондентов имеют университетское, непедагогическое образование (химик, филолог), техническое образование (техник, радиотехник, техник-строитель-технолог), а также образование, полученное в различных сферах военной инженерии и управления.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Среди опрошенных учителей 21,5% отметили, что до анкетирования не слышали такое слово, как «гендер». 37% респондентов впервые встретились с данным понятием во время обучения в ВУЗе или во время прохождения курсов повышения квалификации, а 32% – в процессе самообразования. 49% учителей, принявших участие в исследовании, отметили в качестве источника получения информации о понятии «гендер» средства массовой информации и интернет, 15% – коллег по работе, друзей, знакомых, 7,7% – профессиональную литературу.

Таким образом, только третья часть учителей получили информацию о понятии «гендер» во время профессиональной подготовки или во время повышения своей квалификации. Кроме того, только 7,7% опрошенных учителей указали на профессиональную литературу как источник, из которого они впервые узнали о понятии «гендер». Этот факт может быть объяснен либо тем, что учителя редко обращаются к профессиональной (педагогической, психологической) литературе, либо тем, что гендерная проблематика слабо в ней освещена.

Анализ ответов на вопрос «Продолжить фразу «Гендер это ...» показал, что 72% опрошенных учителей имеют более или менее правильное представление о понятии «гендер» (различия по полу, пол, социальный пол, полоролевое поведение, функции мужчин и женщин в обществе). 14% респондентов не смогли охарактеризовать данное понятие, а 13,5% – имеют ошибочные представления о нем.

Представления опрошенных учителей о гендерном подходе в образовании выглядят следующим образом: ответы только 9% респондентов соответствуют научному толкованию этого понятия (его связывают с учетом интересов учащихся и равенством в предоставлении им образовательных возможностей); 38% учителей связывают гендерный подход в образовании только с учетом половой принадлежности учащихся в образовательном процессе, 11% – с раздельным обучением, 3% – с разделением класса на мальчиков и девочек, 29% учителей не смогли охарактеризовать это понятие. Таким образом, исследование показало очень слабую осведомленность учителей в вопросах, касающихся гендерного подхода в образовании.

При анализе ответов опрошенных учителей, касающихся необходимости реализации гендерного подхода в образовании, были получены следующие результаты: 38,5% учителей не смогли ответить на этот вопрос; 10,8% опрошенных вообще не видят необходимости в его реализации; 18,5% – связывают необходимость реализации гендерного подхода с тем, что мальчики и девочки имеют разные психологические и физиологические особенности; 6% учителей считают необходимым

применять гендерный подход только в случае индивидуализации образования. Только один опрошиваемый (1,5%) указал на необходимость реализации гендерного подхода как на условие, способствующее самоопределению школьников.

Среди причин, затрудняющих реализацию гендерного подхода в образовании, опрошенные учителя отметили неготовность школы (15,4%) (видимо учителя имели ввиду неготовность участников образовательного процесса), отсутствие условий для его реализации и отсутствие таких школ (14%), нехватку знаний о нем (4,6%), невозможность учесть индивидуальные интересы каждого ребенка (3,1%), неготовность общества в целом (3,1%), разный темп развития мальчиков и девочек (3,1%), большие временные затраты и увеличение нагрузки учителей в связи с его реализацией (3,1%), существующие стереотипы (1,5%), преобладание женщин в обществе (1,5%). Кроме того, 1,5% респондентов не видят сложностей в реализации гендерного подхода, а 41,5% – не смогли сформулировать причины, затрудняющие его реализацию.

В качестве основных областей профессиональной деятельности, в которых педагог может наиболее эффективно использовать гендерный подход, чаще всего учителя выделили классный час и воспитательную работу (23%), физическое воспитание (18%) и технологию (10%). Таким образом, выделенные области соответствуют традиционному поло-ролевому подходу к обучению и воспитанию, что может свидетельствовать о том, что опрошенные учителя отождествляют поло-ролевую и гендерный подходы.

Полученные в результате анкетирования данные об использовании учителями в своей педагогической практике гендерного подхода показывают, что 20% учителей его не применяют, 46% – применяют только его отдельные элементы и лишь 8% – активно используют гендерный подход в своей деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления. Итак, проведенное исследование показало, что несмотря на достаточно хорошо разработанную теорию гендерного подхода в педагогической науке, в педагогической практике знания данного рода практически не используются, а опрошенные нами учителя имеют довольно смутные представления о гендерном подходе в образовании и его применении. На наш взгляд, это связано со слабой информированностью учителей о данном подходе. Таким образом, повышение квалификации педагогов и студентов педагогических вузов в вопросах гендерной проблематики, их систематическая информационная поддержка, оснащение учебными пособиями, в которых гендерная проблематика получала бы освещение, становится, по нашему убеждению, одной из насущных задач модернизации образования и общества. Ее реализация могла бы способствовать продвижению идей гендерного равноправия в обществе и более широкому распространению в школы гендерного подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Столярчук, Л.И. Методология гендерного подхода в педагогическом исследовании / Л.И. Столярчук // Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. методолог. конф.-семинара / Гл. ред. В.В. Краевский; Ред. А.А. Арламов, Р.В. Почтер - Волгоград; Краснодар; М., 2008. - 284 с. С.232-238.
2. Штылева, Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л.В. Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316с.
3. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике: дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / Е. Н. Каменская. – Ростов н/Д, 2006.
4. Митрофанова, А.А. Гендерный подход в педагогике / А.А. Митрофанова // Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие для студентов ВУЗов / Под ред.

- И.В. Костиковой. – М.: Аспект Пресс, 2005. – С.182-195.
5. Ярская-Смирнова, Е.Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Е.Р. Ярская-Смирнова // Одежда для Адама и Евы: Очерки гендерных исследований / РАН ИНИОН, Саратов. Гос. тех. унт. Центр социальной политики и гендерных исследований. – М., 2001. С. 93-111. – Режим доступа: http://www.education.narod.ru/iarsk_paper.htm (дата обращения: 28.11.2015).
6. Котлова, Т.Б. Гендерные стереотипы в учебниках начальной школы / Т.Б. Котлова, А.В. Смирнова // Женщины в российском обществе. – 2001. – №3-4. – С.53-61.
7. Клецина, И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие / И.С. Клецина. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92с.
8. Смирнова А. В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Н. Новгород, 2005. – 25 с.
9. Каркищенко, Е.А. Гендерная коммуникация в современной школе / Е.А. Каркищенко // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2012. – Вып. 44 – 112 с. – С. 31-38.
10. Гендерная стратегия РФ (Проект). – М., 2004. – 25 с.
11. Кон, И.С. Мужчина в меняющемся мире / И.С. Кон. – М.: Время, 2009. – 496 с.
12. Здравомыслова-Стоюнина, О.М. Общество сквозь призму гендерных представлений / О.М. Здравомыслова-Стоюнина // Женщина, гендер, культура. – М., 1999.
13. Попова, Л.В. Гендерные аспекты самореализации личности. Учебное пособие к спецсеминару / Л.В. Попова. // – М.: Изд-во «Промерей», 1996. – 42 с.
14. Айвазова, С.Г. Основы методики распознавания и оценки дискриминации женщин на рынке труда / С.Г. Айвазова. – Издание второе, дополненное и переработанное. – М.: Эслан, 2007. – 112 с.
15. Гендерная асимметрия в Российской системе высшего образования и её возможные социальные последствия в условиях перехода к рыночной экономике. Часть I. Методология и методика социологического исследования / отв. ред. Г. Силласте – М.: ФА, 2002. – 168с.
16. Костикова, И.В. Перспективы гендерного образования в России / И. Костикова, А. Митрофанова и др. // Высшее образование в России. – 2001. – №2. – С. 68 – 75.
17. Александрова, Н.В. Гендерные стратегии в европейском образовании: Германия и Франция / Н.В. Александрова // Гуманитарное образование и социальный контекст: гендерные проблемы: материалы Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург, 25-28 июня 2007 г. / отв. ред. О.В. Попова. – СПб.: Изд. дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2007. – С.48-54.
18. Клецина, И.С. Теоретические и методические основания современного гендерного образования / И.С. Клецина // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 15-18 апр. 2009 г. – Волгоград: изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 342 с. – С.49-53.
19. Шнырова, О.В. Что нам дает гендерная педагогика? / О.В. Шнырова // Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: Сб. материалов Международной летней школы 2001. – Иваново, 2002. – 294 с. – С. 3-9.
20. Костикова, И.В. Основы гендерной педагогики / И.В. Костикова и др. // Женщина в российском обществе. – 2000. – №3. – С.67-74.
21. Штылева, Л.В. Гендерный подход в образовании: Учебная программа и методические рекомендации к курсу / Л.В. Штылева. – Мурманск: МПГУ, 2004. – 78 с.
22. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства: Сб. материалов Международной летней школы 2001. – Иваново, 2002. – 294 с. – С.213-229.
23. Большой психологический словарь // Под ред. Мешерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

GENDER APPROACH IN PEDAGOGICAL PRACTICE

© 2015

N. A. Skomorokhova, graduate student of department of pedagogy, senior lecturer of department of psychology of education

School of pedagogics of Far Eastern Federal University, Ussuriisk (Russia)

Abstract. Achieving gender equality around the world is becoming central to development and human acts as an important part of the strategy of the state, which is based on gender-symmetric model of equilibrium and the inclusion of men and women in all spheres of public life. The egalitarian policy does not contradict the Russian civilizational motion vector of world history: the country can not continue to ignore or underutilize potential of any gender in all spheres of society. Overcoming gender asymmetry, which is characteristic in varying degrees in all societies, especially needed in an era of global socio-economic and cultural transformations in order to maintain national security and security not only in the demographic aspect that has traditionally often have in mind, but also in aspect of successful socialization of the younger generation, depending on the floor. In the socio-cultural construction of gender relations system does not have to deny the role of education. Experts in the field of gender agree that educational institutions, educational content, teachers used methods and forms, in turn, reflect gender stratification of the society and culture in general, demonstrating his field unequal status of men and women. Studies School practice shows that it is, in terms of the values of gender equality, needs substantial modernization. That's why the use of gender mainstreaming in the education sector being examined as a way of improving the level and quality of education of students, male and female. But unlike many of the social and human sciences, to apply a gender methodology, both in the West and in Russia, teaching them much behind in mastering and processing of gender theory, so that a gender approach in our science is still perceived as a scientific exotic. Teaching science and teacher education are at the very beginning of the development of the concept of gender. In order to understand and professional involvement in the process of gender socialization of children requires an appropriate teacher and methodological apparatus comprising a system of scientific knowledge about gender, pedagogical aspects of education and training as gender technology factors, conditions and criteria for effective gender socialization of students, appropriate professional language subject. The article presents arguments aimed at justifying the relevance of the implementation of gender mainstreaming in education, as well as analyzes the perceptions of teachers on gender approach in education.

Keywords: gender; gender approach in education; readiness for realization of gender approach; representation of teachers on gender approach in education.

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

© 2015

Е.М. Третьякова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Городское строительство и хозяйство»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация. Педагогическая практика способствует развитию разносторонних качеств выпускника вуза и реализации компетентного подхода в обучении. Меняя современные образовательные цели, компетентный подход задает новые ориентиры в содержании и результатах образования. В образовательном процессе вуза первоочередной задачей становится не формирование определенных знаний, умений и навыков, а интеграция знания и практики как основы способности выпускника использовать приобретенные в ходе обучения знания и опыт при решении профессиональных задач. Наряду с общепрофессиональными компетенциями и компетенциями, связанными с научно-исследовательской деятельностью выпускники магистратуры должны уметь на основе знания педагогических приемов принимать непосредственное участие в учебной работе кафедр по профилю направления подготовки. Педагогическая практика ориентирует будущих магистров на педагогическую деятельность и обеспечивает функцию связующего звена между теоретическими знаниями, полученными при усвоении университетской образовательной программы, и практической деятельностью по внедрению этих знаний в учебный процесс. При выборе методов обучения важно учитывать специфику педагогической практики: наряду с овладением теоретическими знаниями, умениями и навыками, важно научить студентов практическим действиям, необходимым для качественного и высокопроизводительного выполнения профессиональных обязанностей и развить способности к самостоятельному приобретению и творческому применению профессиональных знаний. Данная специфика формирования профессиональных компетенций в рамках практики требует сочетания всех видов методов обучения: репродуктивных, проблемно-поисковых, исследовательских, имитационных методов и методов практического обучения. К основным принципам руководства деятельностью студентов на практике следует отнести принципы индивидуального подхода, сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности и инициативы студентов, принцип обратной связи.

Ключевые слова: компетентный подход, педагогическая практика, профессиональная компетентность, методы обучения, формы обучения.

Переход к двухуровневой системе высшего образования завершился. Новое время требует особого внимания и ответственности в реализации более широкого подхода к обучению, воспитанию и развитию разносторонних профессиональных качеств выпускников вуза.

Фундаментальной основой образовательной парадигмы, базирующейся на способностях специалиста высшего звена к практическим профессиональным действиям, и имеющего активную профессиональную и жизненную позицию профессионала, выступает компетентный подход. В отечественной психолого-педагогической науке термин «компетентный подход», определяется как практикоориентированный, с акцентом на операциональную, навыковую сторону результата [1, с.36], а компетентностная парадигма как формирующая способности индивида самостоятельно отбирать и пользоваться уже накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни [2].

Меняя современные образовательные цели, компетентный подход задает новые ориентиры в содержании и результатах образования. В образовательном процессе вуза первоочередной задачей становится не формирование определенных знаний, умений и навыков, а интеграция знания и практики как основы способности выпускника использовать приобретенные в ходе обучения знания и опыт при решении профессиональных задач, исключая их противопоставление.

Требования к результатам освоения, структуре и условиям реализации основных образовательных программ прописаны в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования на языке компетенций. Для каждого направления подготовки в вузе Федеральными государственными образовательными стандартами определен свой набор компетенций [3, с.174].

Для магистров, обучающихся по направлению подготовки «Строительство» на нормативном уровне высшего профессионального образования установлены общекультурные и профессиональные компетенции. Общекультурные компетенции образуют основу для обеспечения качества подготовки специалистов и их успешной реализации в разных сферах деятельности,

в том числе и в несвязанных с полученной в вузе квалификацией (степенью). Профессиональные компетенции отражают специфические для данной профессиональной области способности, знания и навыки, которые в дальнейшем дают возможность выпускнику самостоятельно анализировать и успешно решать профессиональные проблемы, производственные задачи и проблемные ситуации.

Наряду с общепрофессиональными компетенциями и компетенциями, связанными с научно-исследовательской деятельностью выпускники магистратуры по направлению «Строительство» должны уметь на основе знания педагогических приемов принимать непосредственное участие в учебной работе кафедр по профилю направления подготовки [4, с.6]. Эти умения формируются и оттачиваются в ходе педагогической практики.

Во время практики будущие магистры готовятся к осуществлению образовательного процесса в вузах, а также средних специальных или начальных профессиональных учебных заведениях. Практика заключается в разработке дидактических материалов курсов, включенных в подготовку бакалавров, обучающихся по направлению «Строительство», и проведении лекционных и практических занятий в присутствии научного руководителя (руководителя практики).

Методическая новизна педагогической практики состоит в передаче студентам новых педагогических приёмов, используемых в ходе преподавания руководителем практики, а также в соединении научных интересов студента и направленности учебной дисциплины, занятия по которой проводит студент в ходе практики.

Педагогическая практика призвана ориентировать будущих магистров на педагогическую деятельность и обеспечить функцию связующего звена между теоретическими знаниями, полученными при усвоении университетской образовательной программы, и практической деятельностью по внедрению этих знаний в учебный процесс.

Педагогическая практика проводится на кафедрах Тольяттинского государственного университета (ТГУ) в осеннем семестре второго курса. Её продолжительность – четыре недели.

Педагогическая практика - комплексный процесс, в котором студенты выполняют виды деятельности, определяемые их специализацией.

Ю.К. Бабанский в своей научной работе подчеркнул, что именно в процессе педагогической практики можно в полной мере осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом практической деятельности [5, с.103].

В комплексе с учебными дисциплинами практическая деятельность студентов способствует определению направлений и перспектив профессионального роста в будущем, укреплению адекватной профессиональной самооценки, формированию личности будущего педагога, профессии.

На практике педагогическая деятельность студентов совершенствуется на основе содержательного фактического материала, познание и результативное освоение которого возможно только на основе живых впечатлений и наблюдений.

В педагогической практике студентов важными составляющими являются:

- способность студента к изменениям своей социально-профессиональной активности, понимаемая как важнейшее качество личности, которое выражает ее творческое отношение к различным сторонам жизни, в том числе и к самому себе. В педагогической практике определяются, какова направленность этой активности в профессиональной сфере;

- разносторонняя ориентация будущего магистра на все сферы педагогической деятельности: предметную, учебную деятельность обучающихся и её методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, овладение методикой исследовательской работы;

- формирование в условиях естественного педагогического процесса рефлексивной культуры, когда для учителя предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений. Анализ собственной деятельности помогает практиканту осознать трудности, возникающие у него в работе, и найти грамотные пути их преодоления.

Указанные составляющие педагогической практики определяются следующими целевыми установками:

- развитие профессиональной компетентности педагога, личностно-гуманистической ориентации, системного видения педагогической реальности;

- формирование предметной области, рефлексивной культуры;

- овладение педагогическими технологиями и способностью к интеграции с педагогическим опытом.

В ходе педагогической практики у студентов вырабатываются основы анализа и оценки собственной педагогической деятельности. Студентам во время практики необходимо быть готовыми к реальной педагогической деятельности, где им придется выполнять все функции учителя. Показатели уровня знаний, умений, личностного развития и творческой активности обучающихся, теснейшим образом связаны с качеством образовательного процесса и являются более значимыми для определения эффективности качества образовательного процесса [6, с.360].

Под педагогической практикой мы понимаем систему организации взаимодействия студента-магистра, выступающего в роли преподавателя, и студента-бакалавра в реальных образовательных условиях. Система направлена на формирование профессиональной компетентности личности будущего магистра техники и технологии, одной из составляющих которой является педагогическое мастерство. Развитие профессиональной компетентности студента реализуется в процессе прохождения педагогической практики.

В связи с этим общими задачами практики являются:

- формирование у студентов профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для успешной практической деятельности в качестве преподавателя ВУЗа;

- развитие у студентов ценностного отношения к опыту творческой профессиональной деятельности;

- развитие интереса к исследованию актуальных вопросов технологии и методики обучения строительным дисциплинам;

- приобщение к опыту учителей-новаторов;

- осознание своих педагогических возможностей;

- овладение основами конструирования и осуществления процесса обучения строительным дисциплинам;
- реализация образовательных задач культурно-просветительского характера в профессионально-образовательной деятельности [7, с.153].

В этой связи нашей задачей является в достаточно короткие сроки ознакомить студентов-практикантов с современными системами и методиками обучения строительным дисциплинам и подготовить их к самостоятельному проведению занятий.

При выборе методов обучения важно учитывать специфику педагогической практики: наряду с овладением теоретическими знаниями, умениями и навыками, важно научить студентов практическим действиям, необходимым для качественного и высокопроизводительного выполнения профессиональных обязанностей и развить способности к самостоятельному приобретению и творческому применению профессиональных знаний. Данная специфика формирования профессиональных компетенций в рамках практики требует сочетания всех видов методов обучения: репродуктивных, проблемно-поисковых, исследовательских, имитационных методов и методов практического обучения.

Репродуктивные методы (лекция, объяснение, беседа, сообщение, демонстрация, упражнения для выработки динамического стереотипа), когда роль преподавателя более активна, чем студента, будут уместны при овладении учащимися новым фактическим знанием теоретических основ профессиональной деятельности. Проблемно-поисковые методы обучения (постановка проблемных вопросов при изложении материала, включение в него отдельных практических и ситуационных задач; эвристическая беседа; учебная дискуссия) необходимы для побуждения учащихся к интенсивной мыслительной, практической, творческой деятельности, к анализу опыта и накопленных знаний, к использованию умений обобщать частные выводы и решения в процессе овладения практической деятельностью. Исследовательские методы (специальные исследовательские задания, сформулированные неразрешенные вопросы (проблемы) по учебной теме; задания сбора теоретического материала или эмпирического исследования) актуальны при формировании умений и способностей самостоятельно осуществлять учебное исследование и презентовать его результаты. Имитационные методы (анализ конкретных производственных ситуаций и задач; ситуационные решения; практические задания в процессе практики; обсуждение разработанных вариантов; деловые игры; разыгрывание ролей; имитирование профессиональной деятельности с помощью тренажеров; «мозговая атака»), предполагающие обучение профессиональным умениям и навыкам и связанные с моделированием профессиональной деятельности, формируют способность специалиста высшего звена решать задачи аналитического характера, его умение рассматривать, оценивать производственную ситуацию в целом и в деталях, принимая на основе этого анализа правильное решение. Методы практического обучения являются неотъемлемой частью подготовки и обеспечивают выполнение учащимися таких заданий, в процессе выполнения которых, они овладевают практическими

способами деятельности.

Для обеспечения активной познавательной деятельности учащихся, помимо методов обучения, важен отбор различных организационных форм обучения, призванных упорядочить учебный процесс. Под формой обучения понимаются виды учебных занятий, отличающихся друг от друга дидактическими целями, составом учащихся, местом проведения, продолжительностью, содержанием деятельности преподавателя и студентов и результатами обучения [8, с. 200]. Реализация содержания обучения в ходе педагогической практики не может осуществляться только в одной организационной форме. Обучающе-образовательная, воспитательная, психологическая и стимулирующая задачи практики могут быть достигнуты посредством сочетания коллективных (лекции, семинары, практические занятия, коллоквиумы), групповых (беседа, консультации, тренинги); парных (диалог, разъяснение) и индивидуальных (индивидуальные консультации, беседы) форм обучения.

Таким образом, совокупность организационных форм обучения при подготовке к прохождению и проведению практики, когда ключевым становится развитие теоретического мышления, формирование развивающейся личности, развитие способности профессиональной саморегуляции и профессионального становления, достаточно специфична и существенно отличается от классно-урочной системы обучения с доминирующей ролью преподавателя. При этом каждая из форм обучения не уменьшает потребности в преподавателях, хотя и видоизменяет их роль в отношении учебного процесса [3, с.177].

Организация практики в ТГУ носит индивидуально-ориентированный характер, каждый студент получает задание по проведению занятий по тем дисциплинам, на основании изучения которых он будет выполнять магистерскую диссертацию.

Задание выполняется студентами индивидуально, формируется умение работать самостоятельно, что положительно сказывается на теоретической подготовке студентов, на развитии их творческих способностей, профессиональном становлении [9-13]. Выполнение заданий самостоятельного творческого характера требует кропотливой работы с литературой, анализа, наблюдений, сообщений.

На практику студенты, обучающиеся по магистерской программе «Техническая эксплуатация и реконструкция зданий и сооружений и городской застройки» направления «Строительство» в ТГУ получают следующие индивидуальные задания:

- изучить нормативную, методическую и справочную литературу по педагогике и строительству;
- посетить не менее двух плановых занятий своего научного руководителя по ведомой им учебной дисциплине с целью ознакомления с технологией обучения в вузе;
- провести не менее двух лекций и не менее трёх практических занятий и занятий по курсовому проектированию по дисциплинам, связанным с тематикой научной работы;
- составить план проведения каждого занятия;
- подобрать дидактический материал;
- составить тесты или список контрольных вопросов по каждой теме и провести устный или письменный опрос студентов на занятии.

Педагогическая практика состоит из четырех этапов.

На начальном этапе (1-я неделя) студент составляет индивидуальный план прохождения практики и утверждает его у руководителя. В соответствии со своим индивидуальным планом студент самостоятельно осуществляет: изучение психолого-педагогической литературы по проблемам обучения в высшей школе; знакомство с методиками подготовки и проведения лекций, практических занятий, курсового проектирования; освоение инновационных образовательных технологий; знаком-

ство возможностями технических средств обучения. Результатом этого этапа является разработка дидактических материалов для занятий.

На втором этапе (2-я неделя) студент присутствует в качестве наблюдателя на нескольких занятиях опытного педагога (своего научного руководителя). Он самостоятельно анализирует занятия, на которых выступал в роли наблюдателя, с точки зрения организации педагогического процесса, особенностей взаимодействия педагога и студентов, формы проведения занятия.

Третьим этапом педагогической практики является самостоятельное проведение студентом занятий (3-я неделя). В соответствии с направлением своего педагогического исследования он самостоятельно проводит занятия и анализирует их результаты.

На заключительном этапе (4-я неделя) студент оформляет и защищает отчёт по практике.

На любом из этапов практиканты имеют возможность проконсультироваться у руководителя практики по вопросам подбора материалов для проведения занятий, содержания тестов, заданий для контроля, задач, по выбору методов и форм обучения.

В ходе практики студенты овладевают следующими видами деятельности, обеспечивающими преподавание строительных дисциплин: учебно-исследовательским и методическим.

Учебно-исследовательский вид деятельности состоит из следующих этапов: диагностический (изучение опыта педагогов); исследовательский (анализ психолого-педагогической, методической, литературы и литературы по строительству); аналитический (участие в анализе содержания и методики проведения занятия, рассмотрение занятия по типу и по структуре, рассмотрение видов самостоятельных работ, определение методов и форм контроля, изучение научной организации труда преподавателя); проектировочный (составление индивидуального плана работы студента на период практики, анализ темы по плану, оформление отчётной документации, подготовка к итоговой конференции).

Методический вид деятельности включает следующие этапы: адаптивный (ознакомление с системой учебной работы кафедры, с учебной и внеурочной работой по предмету); проектировочный (составление конспекта занятия, отбор наиболее эффективных форм и методов обучения, составление проблемных вопросов, составление дифференцированных заданий по теме, разработка тестовых заданий); организационный (обобщение опыта работы преподавателя; проведение занятий, решение дидактико-методических задач, рефлексивно-оценочный (рефлексия и коррекция результатов своей деятельности, проведение самоанализа занятия). На адаптационном этапе студенты осознают структуру и содержание учебного процесса, осознают трудности педагогической профессии. На информационно-аналитическом этапе идет подготовка к педагогической деятельности, обогащение теоретических знаний будущего преподавателя. Проектировочный этап проявляется в разработке способов и методов обучения строительным дисциплинам, в составлении конспектов занятий. Организационный этап предполагает проведение лекционных и практических занятий. Исследовательский этап предусматривает анализ психолого-педагогической и методической литературы для подготовки к занятиям, анализ содержания и методики их проведения, изучение научной организации труда преподавателя. На рефлексивно-оценочном этапе происходит осознание методов и способов педагогической подготовки, проведение диагностики достижений результатов, осмысление возможностей профессиональной подготовки, рефлексия и коррекция результатов своей деятельности [7, с.159].

По окончании практики проводится итоговая конференция, на которой студенты защищают отчёты, делятся впечатлениями о ходе практики, и получают оценки. Студенты отмечают, что они:

- углубили и закрепили теоретические знания, освоили педагогические умения, навыки;
- приобрели опыт профессионально значимых качеств преподавателя;
- овладели рефлексивной культурой;
- ознакомились с современными педагогическими технологиями;

не нуждаются в педагогическом самообразовании, самосовершенствовании.

При оценке работы студента в период практики руководитель исходит из следующих критериев: общая систематичность и ответственность работы студента в ходе практики; качество подготовки и проведения занятий; своевременная подготовка документов отчётности; качество оформления отчётных документов. Итоговый контроль по педагогической практике осуществляется в форме дифференцированного зачета.

Основными принципами руководства деятельностью студентов на практике являются:

- принцип индивидуального подхода: индивидуализация практики по характеру выполняемой работы, по характеру и количеству оказываемой помощи студентам, имеющих различный уровень развития компонентов опыта профессиональной деятельности.

- принцип сочетания педагогического руководства с развитием самостоятельности и инициативы студентов: выделение в содержании практики вариативной части, поощрения самостоятельного поиска и реализации других методик, анализа дополнительной литературы, взаимопомощи и взаимного анализа студентами деятельности друг друга.

- принцип обратной связи: ознакомление студентов с результатами экспертных оценок, мнением руководителей практики, самих студентов о ходе и результатах деятельности студента.

В качестве основных принципов выстраивания содержания педагогической практики следует отметить:

- принцип осознанной перспективы, определяющий отношение студента к принятию и осознанию комплексной цели овладения опытом решения профессиональных задач как лично значимой, устанавливает поэтапную программу действий с указанием ожидаемого результата.

- принцип опоры на опыт, который реализует идею использования имеющегося опыта будущих специалистов в качестве одного из источников обучения, а также определяет взаимосвязь познавательных процессов и логики становления личности профессионала в структуре конкретной деятельности.

- принцип индивидуального консультирования предполагает консультирование практикантов как по содержанию решаемых задач, так и по выбору оптимальных путей и методов достижения поставленных целей с учетом индивидуальных особенностей каждого обучаемого.

- принцип вариативности предполагает отбор содержания деятельности студента на практике в соответствии с потребностями и возможностями будущего магистра [14, с.67].

Являясь важным звеном, без которого невозможна связь теории и практики в процессе подготовки специалиста в вузе, педагогическая практика — один из эффективных способов формирования профессиональных компетенций учащихся, необходимость которых определена социальным заказом рынка труда и Федеральным государственным образовательным стандартом, повышает качество подготовки специалистов высшего звена и помогает достигнуть запланированных педагогических результатов.

Педагогическая практика является одним из компонентов заключительного этапа подготовки магистров как исследователей, аналитиков и научно-педагогических работников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 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. - 40 с.
2. Локалова, Н.П. Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования [Электронный ресурс] / Н.П. Локалова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - 2010. - № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n4/Lokalova.shtml (дата обращения: 30.07.2014).
3. Старченко, Е. В. Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов / Е. В. Старченко // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). - СПб. : Заневская площадь, 2014. - С. 173-182.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования по направлению подготовки 270800 строительство (квалификация (степень) «магистр») (Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 декабря 2009 г. № 750).
5. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе : научное издание / Ю. К. Бабанский. - М. : Просвещение, 1985. - 208 с.
6. Жиркова, З.С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности / З.С. Жиркова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6 (часть 2). – С. 360-364.
7. Толетова, М.К. Педагогические практики в системе методической подготовки студентов к обучению химии / М.К. Толетова // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. - № 68. - С. 152-161.
8. Белозерцев, Е.П. Педагогика профессионального образования: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластёнина. - М. : Издательский центр «Академия», 2004. - 368 с.
9. Степанова Е.С. Роль естественных наук в профессиональном становлении будущих бакалавров (на примере дисциплины «геология») // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 122-124.
10. Муриева М.В. Педагогическая практика как этап профессионального становления студентов - будущих учителей иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 122-125.
11. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.
12. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 28-30.
13. Кондаурова И.К., Захарова Т.Г., Гусева М.А. Региональный опыт подготовки и профессионального становления будущих педагогов-математиков в условиях модернизации среднего и высшего математического образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 81-84.
14. Саврасова, А.Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в условиях педагогической практики / А.Н. Саврасова // Известия РАО. – 2007. - № 3. – С. 63-68.

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF HIGHER
EDUCATION INSTITUTION DURING STUDENT TEACHING**

© 2015

E.M. Tretyakova, candidate of pedagogical science, docent of «Chair Town building and economy»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Abstract. Student teaching promotes development of versatile qualities of the university graduate and realization of competence-based approach in training. Changing the modern educational purposes, competence-based approach sets new reference points in the contents and results of education. In educational process of higher education institution not formation of a certain knowledge, skills, but integration of knowledge and practice as bases of ability of the graduate to use the knowledge acquired during training and experience at the solution of professional tasks becomes a priority. Along with the all-professional competences and competences connected with research activity graduates of a magistracy have to be able to be on the basis of knowledge of pedagogical receptions directly involved in study of chairs on a profile of the direction of preparation. Student teaching focuses future masters on pedagogical activity and provides function of a link between the theoretical knowledge gained at assimilation of a university educational program and practical activities of introduction of this knowledge in educational process. At a choice of methods of training it is important to consider specifics of student teaching: along with mastering theoretical knowledge, skills, it is important to teach students to the practical actions necessary for high-quality and high-performance performance of professional duties and to develop abilities to independent acquisition and creative application of professional knowledge. These specifics of formation of professional competences within practice demand a combination of all types of methods of training: reproductive, problem and search, research, imitating methods and methods of practical training. In practice it is necessary to refer the principles of an individual approach, combination of the pedagogical management to development of independence and an initiative of students, the principle of feedback to the basic principles of the management of activity of students.

Keywords: competence approach, pedagogic practice, professional competence, training methods, forms of training.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ЦЕНТРОВ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

© 2015

Ф.М. Тахмазова, диссертант

Институт проблем образования Азербайджанской Республики, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы деятельности центров детского творчества, дидактические требования к организации свободного времени детей и подростков. Вопросы развития задатков и способностей детей связаны с учетом психологических, физиологических и социально-нравственных качеств и возможностей детей. Современные информационно-коммуникационные технологии, стремительное развитие городской среды, с другой стороны, экологические проблемы, взаимодействие различных культур оказывает сильное влияние на самосознание детей, на становление их, как личности. Правильная организация свободного времени детей способствует развитию любознательности, помогает профессиональной ориентации, формированию коллективных навыков труда и многих положительных нравственных качеств. В Азербайджане дома детского творчества располагаются в основном в городах и городских агломерациях. Охват детей внешкольным творчеством недостаточен, хотя опыт показывает, что родители охотно отдают детей в различные кружки и секции, для того, чтобы правильно организовать их свободное время.

Ключевые слова: детское творчество, система деятельности, дети и подростки, занятия в кружках, возрастные особенности.

Система деятельности детских творческих центров является учебно-воспитательная деятельность преподавателя, включающая в себя содержательную организацию отдыха, свободного время детей, подростков и молодежи для развития их интересов, и умений, интеллектуального уровня, творческих способностей, создания благоприятных условий для развития физически здорового поколения.

Указанный целенаправленный учебно-воспитательный процесс осуществляется в центрах детского творчества, являющихся внешкольными учебными заведениями, по следующим направлениям:

- занятия в кружках;
- проведение культурно-массовых мероприятий, курсов, спортивных соревнований;
- инструкторская и методическая работа.

Практика показывает что, кружки, организованные в детских творческих центрах, такие, как “Умелые руки”, “Художественное чтение”, “Рисование”, “Ковроткачество”, “Драматический”, “Художественная самодеятельность”, “Школьный театр”, “Танцевальный”, “Юные спортсмены”, “Вышивка с узором”, “Техническая эстетика”, “Фортепиано”, “Хор”, “Барабан”, “Тар”, “Скульптура”, “Кукольный театр”, “География-краеведение”, “Фото”, “Резьба по дереву”, “Гармонь”, “Начальное техническое моделирование”, “Ковка по железу”, “Историко-краеведческая работа”, “Интеллект” и т. д., обеспечивают целенаправленную деятельность детей и подростков в свободное время.

Система деятельности детских творческих центров еще более актуальна в современных социально-экономических условиях. Причиной тому является то, что в условиях глобализации XXI век имеет новые содержательные характеристики. Это включает в себя:

- жизнь детей и подростков в стремительно меняющемся мире, они являются свидетелями высокого уровня развития науки, техники и технологий;
- поток постоянно растущей информации, воздействующей на современного человека;
- хроническую нехватку времени;
- социальные процессы, происходящие в обществе, и тенденция расслоения;
- увеличение экологических катастроф, терроризма.

Предотвращение всех отмеченных явлений как фактора негативного воздействия на процесс формирования интересов, склонностей и способностей, интеллектуального уровня, творческих способностей детей и подростков требует приобретения необходимых знаний и навыков в свободное время во время занятиях в кружках.

Кружки, где удовлетворяются различные потребности и интересы детей и подростков в свободное время,

являются важным средством в организации учебно-воспитательной работы. Цель здесь – прививать участникам следующие навыки чтобы сформировать их, как личность:

- быть гибкими, адаптироваться к новым условиям, уметь реализовывать свои способности, быть готовыми к саморазвитию;
- самостоятельно получать необходимую информацию, уметь снова работать, правильно пользоваться информацией и применять ее;
- привычка планировать самодеятельность и формировать внутреннюю дисциплину, решать проблемы нехватки времени;
- уметь взаимодействовать и общаться с людьми (создавать обстановку уважения и доверия, дружбы и сотрудничества, толерантности). [1]

Реализация системы деятельности центра детского творчества преследует цели найти решение нижеследующего главных задач образования, относящихся к внешкольному образованию:

- формирование приоритетных направлений деятельности внешкольного образования и реализация необходимых мероприятий в этом направлении;
- определение интересов, склонностей и навыков детей, подростков и молодежи, поддержка и обеспечение их творчества, организация свободной времени, физического развития;
- организация осознанных механизмов, связанных с воспитанием учащихся и постоянное их совершенствование, защита их от вредных привычек;
- разработка методических документов по организации воспитательной работы по разным направлениям внеклассного образования.

Исследования показали, что есть потребность в разработке современных образовательных программ для повышения эффективности и качества внешкольного образования с тем, чтобы это отвечало требованиям, изложенным в концептуальных документах по образованию. [3] Здесь не может быть исключены факторы, отражающие новые технологические последствия глобализации XXI века, в отличие от качественного содержания цивилизации XX века.

Эффективная организация свободного времени детей и подростков в системе деятельности центров творчества должно осуществляться на основе современных принципов обучения. Это требует серьезного изучения возрастных особенностей каждого школьника. Об этом классики педагогической науки говорили, что необходимо «исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся же больше бы учились» [8, с.13].

Известно также, что нужно не только учитывать воз-

растные особенности учеников, но и их возможности.

Необходимые принципы (научность, ясность, осведомленность и активность, систематичность и последовательность, связь теории и практики, учет индивидуальных особенностей, укрепление знаний), применяемые в педагогическом процессе, должны найти свое решение во системности [4].

Педагогический процесс, организованный в творческих центрах, объединяет в себе содержание, методы и формы обучения. В общем понимании метод – это система деятельности, направленная на достижение определенной цели. Система деятельности центров детского творчества обеспечивает целостность правильно применяемых методов.

В педагогической литературе пассивные, активные и интерактивные методы рассматриваются как методы совместной деятельности, направленные на выполнение задач обучения учащихся [5].

Во время учебных занятий распространено использование словесных, визуальных и практических методов, как разных источников получения знаний, активные механизмы обучения будут более эффективными, если претворяются в жизнь по этапам [9-12].

В качестве составной части системы деятельности центров детского творчества выступает развитие интеллектуальных способностей участников в свободное время, их формирование, как личности, соответственно данная работа ведется в четырех направлениях:

- физическое развитие, здоровье, безопасность;
- развитие мышления;
- эстетическое и творческое развитие;
- социально-эмоциональное развитие [6].

Система организации свободного времени детей и подростков в центрах творчества должно функционировать в соответствии с указанными закономерностями, принципами и методами по каждой из указанных сфер.

В центре детского творчества № 21 города Баку, который стал объектом и предметом нашего исследования, цели обучения осуществляются в указанных сферах, т.е. физическое развитие, безопасность, формирование знаний, эстетика и творчество, социально-эмоциональное развитие участников, которые эффективно проводят свободное время в системе деятельности кружков. Здесь важно проведение культурно-массовых мероприятий, учебно-методических работ. Физическое развитие ребенка связано с его здоровьем. Надо постоянно держать в центре внимания рост и вес детей и подростков, насколько соответствуют норме по соответствующему графику, на всех этапах развития. Родители должны знать, что, согласно мнению специалистов, дети и подростки не должны спать поздно 22⁰⁰. Известно, что дети, которые спят позже запланированного времени, больше страдают от невроза по сравнению с другими детьми. Прогулки на свежем воздухе перед сном, проветривание спальни очень полезно. Учет возрастных особенностей с педагогическо-психологической точки зрения важен для того, чтобы обеспечить правильное функционирование системы творческой деятельности. Известно также, что возрастные периоды основаны на выделении возрастных особенностей. Возрастные периоды в науке установлены условно. Среди детей постоянно идет процесс акселерации. В человеческом обществе акселерация характеризует физическое и нравственное равновесие, которое происходит под давлением комплексных факторов окружающей среды [7].

Проведенные исследования показали, что в 50-60-е годы XX века состоялся определенное равновесие между физическим и духовным развитием детей и подростков. В середине 70-х годов в результате акселерации физиологическое развитие организма опережало интеллектуальное, психическое и социальное развитие человека. Равновесие между физическим и духовным развитием нарушилось, и в результате возникло несо-

ответствие. Начиная с середины 80-х годов XX века, во всем мире наблюдается ослабление акселерации.

Правильная организация учебных семинаров, с учетом особенностей детей и подростков, является основным дидактическим требованием. Наблюдения показывают, что в педагогическом процессе анатомо-физиологическое состояние детей младшего школьного возраста зачастую не бывает объектом внимания учителя. Главное, по их мнению, чтобы школьник демонстрировал учебную активность. Обучающий (учителя, воспитатели) при общении с учащимся должны знать, что дети растут в среднем на 3-4 см, и вес прибавляют на 2-3 кг в год. В этом возрасте у детей окостенение скелета не заканчивается, сердечнососудистая система слабо развивается, поэтому есть необходимость в активных действиях.

В то же время их способность говорить зачастую слабо развита, бывает слабым, преимущественно развиты произвольное внимание, механическая и конкретная память [13-19]. По этой причине, чтобы направлять детей на привлечение своих умений и талантов, надо, чтобы они передавали текст своими словами, планировали свою работу, находили ответы на вопросы, могли собирать конструкторы, делать модели. Основной вид деятельности детей – это обучение. Обучающие должны организовать трудовое обучение так, что дети овладели знаниями, воспитывались и развивались умственно.

Уровень реализации в свободное время физического и духовного развития детей и подростков с учетом возрастных особенностей, прямо пропорционален компетентности и профессионализму учителя. Вот некоторые из этих способностей:

Маленькие школьники стремятся все изучить; принимая во внимание эту особенность, учитель должно формировать у учащихся потребность чтения.

Дети обладают веселой и эмоциональной натурой. Учителя и родители, используя художественные произведения и фильмы, живое слово, должны прививать им возвышенные чувства (любовь к родине, доброта, заботливость, пунктуальность и т.д.).

Потребность общения у детей сильная. Учитывая это, надо привлекать маленьких школьников к коллективным действиям, совместной игре, труду, прививать им такие качества, как коллективизм, дружелюбие, вежливость, сплоченность.

Дети быстро попадает под воздействие, верят учителям, стараются сразу выполнить все, что он говорит. Это должно быть использовано для правильного воспитания учащихся.

В подростковом периоде проявляются несколько иные анатомо-физиологические особенности (рост стремительный, 6-8 см в год, сердечно-сосудистая система развивается слабо, происходит половое созревание, и т.д.). В итоге налицо негативные и позитивные факторы. Происходят новые качественные изменения в психическом развитии: у детей развивается логическая память, произвольное внимание, абстрактное мышление, воображение, проявляются новые психологические качества и черты (чувство взросления, дружба между мальчиками и девочками, стремление занять доминирующую позицию и прославиться в коллективе, потребность самосознания, и т.д.).

Эти особенности играет ведущую роль в физическом и моральном развитии подростков, поэтому учителя должны учитывать эти факторы в своих педагогических и психологических требованиях. Учебная деятельность и развитие когнитивных процессов у подростков по многим аспектам отличаются от младших школьников. Анализируя учебную деятельность и развитие когнитивных процессов у детей и подростков, мы считаем целесообразным учитывать количество учителей, занимающихся с ними.

С младшими школьниками обычно занимается один

учитель. Опыт показывает, что в начальных классах ученики демонстрируют поведение в соответствии с требованиями и качествами учителя [20-25]. С подростками занимаются учителя в соответствии с количеством преподаваемых предметов. Эти учителя отличаются друг от друга по своему поведению, стилю общения, по управлению процессом обучения. По этой причине учителя выдвигают перед подростками различные требования. Подростки относятся к разным учителям по-разному. Система деятельности центров детского творчества должна служить формированию личности участников, с учетом всей полноты педагогического процесса.

В заключение следует отметить, что центры детского творчества получают дальнейшее развитие. В частности, в Баку имеется свыше 50 таких центров, которые функционируют на частной основе, помимо этого, имеется примерно столько же государственных центров [26]. Учитываются потребности детей, запросы родителей, профессиональные возможности преподавательского коллектива. Однако педагогические требования к деятельности подобных учреждений связаны, как известно, с дидактическими принципами, основанных на учете возрастных особенностей детей, социальной среды их проживания и качеством обучения в средней школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вейсова З. Активное (интерактивное) обучение. Баку: 2007 (на азербайджанском языке)
2. Государственная Стратегия по развитию Образования в Азербайджанской Республике. 24 октября 2013 года (на азербайджанском языке)
3. «Азербайджан 2020: Взгляд в будущее». Концепция развития. 29 декабря 2012 года (на азербайджанском языке)
4. Ильясов М. и др. Дидактика. Баку: 2015 (на азербайджанском языке)
5. Аббасов А. Педагогика. Баку: 2012 (на азербайджанском языке)
6. Программа дошкольного образования в Азербайджанской Республике. Баку: 2015 (на азербайджанском языке)
7. Ф.Ибрагимов, Р.Гусейнзаде. Педагогика. (том I). Баку: 2012 (на азербайджанском языке)
8. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989 г. – 416 с.
9. Родионова Н.И. Разработка и использование современных методов обучения для развития творческой активности учащихся гимназии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 174-177.
10. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю., Сыротюк С.Д. Классификация ситуационных заданий в контексте изучения курса «Основы педагогического мастерства» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 446-450.
11. Коростелева Е.Ю. Профессиональное технологическое развитие учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 178-180.
12. Баландина Е.А. Универсальность модульного обучения как средства организации индивидуально-личностного обучения в школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 37-39.
13. Коростелева Е.Ю., Тямусева Т.А. Обучение младших школьников мнемическим приемам в процессе формирования речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 71-74.
14. Джаббаров Р.В.О., Ибрагимова Х.Н. О воздействии процесса самореализации подростков на их профессиональную ориентацию // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 97-100.
15. Коростелева Е.Ю., Тямусева Т.А. Развитие памяти у младших школьников в процессе обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1. С. 45-48.
16. Торчинская Н.Н. Терминосистема чужой речи: диалог, монолог, полилог // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 38-40.
17. Мустафаева Л.Т. Проблемы речевой интеграции при обучении чтению // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 219-221.
18. Ярошинская Е.А., Коростелева Е.Ю. Особенности педагогического проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 457-461.
19. Кожакина С.О., Александрова Е.А. Принципы и подходы к формированию социальной успешности подростков // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2 (13). С. 140-142.
20. Холомина О.А., Курилова А.А. Формирование нравственно-эстетических ценностей в процессе обучения у учеников начальных классов на основе интегрированного подхода // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 8-11.
21. Ахметжанова Г.В., Воробьева Т.Г. Технология рефлексивной деятельности учащихся в начальной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 302-304.
22. Степанюк К.И. Исследовательские умения будущих учителей начальной школы: исторический потенциал // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 250-252.
23. Антонюк Н.А. Сущность понятия «диалогические умения будущих учителей начальной школы» // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 7-9.
24. Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Дидактическая система подготовки будущих учителей начальной школы в контексте изменения образовательной парадигмы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 266-269.
25. Ярошинская Е.А. Педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в проектируемой образовательной среде // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 235-239.
26. Детские творческие центры // <https://oneclick.az>

**DIDACTIC REQUIREMENTS TO THE CHILDREN'S
CREATIVITY CENTRES**

© 2015

F.M. Takhmazova, dissertator
Institute of the education issues of the Republic of Azerbaijan, Baku (Azerbaijan)

Abstract. The article reviews important issues of children's creativity centers' activity, and didactic requirements to the organization of children's and teenagers' spare time. The questions of children's skills and capabilities development are connected with the consideration of children's psychological, physiological and socio-ethical qualities and possibilities. Modern information and communication technologies, interaction of various cultures greatly influences children's self-awareness and their development. Correct organization of children's spare time contributes to the development of inquisitiveness, professional orientation, formation of collective labor skills, and many of the other positive qualities. In Azerbaijan, the children's creativity centers are usually located in the cities and city agglomerations. Diapason of the out of school activities is insufficient, although the research shows that parents tend to involve children into various hobby groups and other out of school activities in order to correctly organize their spare time.

Keywords: children's creativity, activity system, children and teenagers, out of school activities, age peculiarities.

УДК 159:9:370

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ
КАЧЕСТВ И РУКОВОДЯЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ**
© 2015*А.А. Аббасова, докторант кафедры психологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)*

Аннотация. Выдвижение на первый план в современных социальных процессах роли личностных качеств и характеристик руководящих лиц, в том числе политиков, говорит о том, что меняется нравственное и психологическое содержание человеческих качеств. Особенно это важно для политических деятелей. Их управленческие способности и социально-психологические качества, в том числе профессиональные, имеют важное значение для регулирования вопросов как внутренней, так и внешней политики стран и регионов. Конфликтные ситуации, которые сегодня переживает мир, во многом определяются личностью лидеров ведущих стран мира.

Ключевые слова: психология личности, политические деятели, личностные качества, руководящие способности, молодые кадры, политическая активность молодежи.

Актуальность проблемы. Исследование факторов, влияющих на формирование политической активности молодежи, образа их политического мышления, а также уровня участия молодежи в общественно-политической жизни, имеет особое значение. Политическое доверие, которое является одним из основных показателей общественно-политической деятельности молодежи, зависит от ряда факторов. С этой точки зрения нами была поставлена задача экспериментально-психологического исследования уровня политического доверия у студенческой молодежи.

Степень разработанности проблемы. Вопросы личностных качеств и управленческих способностей политических деятелей всегда были в центре внимания исследователей, потому что данный вопрос имеет как теоретическое, так и практическое значение. В целом эти два качества непосредственно связаны с понятием политического доверия. Указанную проблему рассматривали Э.Бенвенист, Л.Бос, В.П.Зинченко, Ю.А.Левада, Б.А.Рутковский, А.Селигмен, Р.Шо и другие. Полученные результаты были связаны с современными им политическими процессами, их социально-психологическими аспектами. Роль и значение личностных характеристик и управленческих качеств в становлении личности на психологическом уровне достаточно подробно рассматривали такие известные исследователи, как Э.Эриксон, К.Роджерс и др. В странах постсоветского пространства отдельным аспектом этой проблемы уделяли внимание К.А.Абульханова-Славская, А.А.Бодалев, Д.М.Куницина, Д.Н.Узнадзе, Е.А.Яблоков, в Азербайджане Б.Г.Алиев, Э.А.Пириева и др.

Отдельные аспекты вопроса, связанного с личностными качествами и управленческими способностями политических деятелей, рассматривали многие ученые, в том числе В.Е.Бойков, М.А.Горшков, Д.М.Данкин, В.А.Дубинин, Г.А.Здравомыслов, Т.П.Скрипкина и т.д. Были изучены коммуникативные, психологические и этические стороны личностных качеств и управленческих способностей политических деятелей. Помимо этого, рассматривались на уровне общественных отношений такие стороны проблемы, как роль здесь нравственности, ценностей, обычаев и традиций. Кроме того, были изучены внутри личностные, межгрупповые и внутригрупповые взаимоотношения.

Все это стало исходной точкой *при постановке цели и задач* в данном исследовании: рассмотрение предпочтений и интересов студенческой молодежи Азербайджана в отношении становления политического доверия.

В ходе исследования было изучено отношение студентов к политическому участию, их политическая активность, оценка ими политического положения, а также отношение их к личностным качествам и управленческим способностям политических деятелей. В итоге мы постарались изучить факторы, влияющие на формирование политического доверия респондентов. В этом контексте к анализу, наряду с итогами исследования, были также привлечены статистические показатели.

В исследовании был использован опросник отношения к личностным качествам и управленческим способностям руководящих кадров;

Было опрошено 210 студентов из различных вузов города Баку в марте-мае 2015 года.

Основная часть. Для выявления мотивов политической активности студентов и мотивы их участия в политических процессах, был проведен социологический опрос. Мы постарались при помощи этих анкет выявить мнение студентов, связанное с качественной характеристикой политических деятелей. В качестве первого измерения был взят индикатор политического участия. Была сделана попытка выявления отношения студентов к политической власти и политическим деятелям. Кроме того, мы постарались выявить факторы, влияющие на укрепление политической власти или уменьшение доверия к нему. На этом этапе исследования было уделено внимание следующим вопросам:

1. Показатели участия в политической деятельности;
2. Показатели отношения к политической власти;
3. Проблемы восприятия деятельности политических деятелей;
4. Показатели удовлетворенности и неудовлетворенности политической властью;
5. Восприятие эффективности политического управления.

Вот ответы на вопрос «Ваше отношение к участию в политической деятельности»:

- не считаю возможным участие в какой-либо политической акции – 5%;
- хочу заниматься профессиональной политической деятельностью – 12%;
- принимаю активное участие – 13%;
- являюсь членом политической партии – 16%;
- не участвую, однако хочу принимать участие – 54%.

Как видно из приведенных цифр, показатели отношения к участию в политической деятельности распределены достаточно неравномерно. Так, 54% опрошенных не участвуют в политических процессах, хотя считают, что это для них важно. Поскольку опрошенные являются учащейся молодежью, можно прийти к выводу о том, что участие или неучастие в политической деятельности зависит от рода их деятельности вообще. Опрос, проведенный между представителями отдельных профессий и родов деятельности, показал, что большая часть электората сохраняет пассивное отношение к какой-либо политической деятельности. На участие или неучастие в политической деятельности оказывает влияние характер деятельности, возрастные особенности и т.д. все это в целом показывает низкий уровень политического участия.

Вот распределение ответов на вопрос «Какими средствами граждане могут оказывать влияние на политические изменения?» (в процентах):

- принимая участие в работе местных руководящих органов – 3%;
- никакими средствами – 3%;

- принимая участие в выборах в органы власти – 32%;
- принимая участие по месту работы в органах управления – 5%;
- поддерживая талантливых политиков – 16%;
- участвуя в народных восстаниях – 3%;
- участвуя в деятельности политических партий и общественных движений – 24%;
- участвуя в митингах, демонстрациях – 14%.

Как видно из приведенных цифр, по мнению студентов, факторы, могущие привести к политическим изменениям, самые различные. Отношение к ним тоже неоднозначное. Так, 32% опрошенных считают, что можно добиться политических изменений путем участия в выборных органах. 25% студентов же считает, что, участвуя в деятельности политических партий или общественных движениях, можно достичь указанной цели. Отмеченные данные свидетельствуют о том, что в современном обществе формируется политическое участие, которое можно активизировать путем проведения политических реформ.

Вот полученные ответы на вопрос «Какими личностными и управленческими качествами должен обладать политический деятель?»:

- политической волей – 4%;
- великодушием – 5%;
- мудростью – 7%;
- политическим влиянием – 6%;
- ораторскими качествами – 5%;
- умением убеждать – 7%;
- дальновидностью – 10%;
- политическим умением – 6%;
- быть патриотом своей родины – 13%;
- обладать умением управлять – 10%;
- иметь широкое мировоззрение – 9%;
- быть ответственным – 12%;
- обладать терпением и выдержкой – 6%.

Как видно из приведенных процентов показателей, среди личностных качеств политических деятелей лидирует ответственность, умение предвидеть события, умение убеждать, мировосприятие и управленческие способности и качества. В то же время при проведении опроса имелись затруднения в различении личностных и деловых качеств. В итоге смешиваются очевидные факты. Кроме того, студенты должны были выделить три ведущих качества в личностных и деловых качествах политических деятелей, как видно из полученных данных, здесь доминируют три качества – умение прогнозировать события, ответственность и любовь к родине. Тем самым были определены три параметра выявления степени политического доверия.

Какие черты характера недопустимы для политического деятеля? Ответы были распределены следующим образом:

- отсутствие речевых способностей – 5%;
- незнание родного языка – 6%;
- отсутствие политического престижа – 7%;
- предательство в отношении Родины – 14%;
- излишняя эмоциональность – 6%;
- нерешительность – 12%;
- диктаторские замашки – 10%;
- преследование личной выгоды – 10%;
- политическая безграмотность – 10%;
- неискренность – 6%;
- равнодушие – 6%;
- безответственность – 8%.

Как видно из ответов, на первом месте стоят предательство родине, а также неуверенность и политическая безграмотность. Подчеркивание отношения к родине как ведущего показателя в политическом имидже каждого деятеля в этой сфере показывает, какие социальные основы лежат в формировании политического доверия.

Что вы больше всего цените в политическом лидере? На этот вопрос ответы распределились следующим образом:

- отсутствие полномочий – 3%;
- сторонний взгляд на процессы и события, умение их понять – 14%;
- быть требовательным в отношении себя и других – 5%;
- умение принимать решение и нести за него ответственность – 24%;
- умение принимать свои ошибки и их исправлять – 8%;
- объективность – 8%;
- умение всегда достигать своих целей – 16%;
- умение повести за собой, умение повелевать – 22%.

Наиболее важным, как видно, является умение принимать решение и носить за это решение ответственность. Кроме того, очень важным представляется умение повести людей за собой и умение всегда достигать поставленных задач. Как видно, студенты больше всего доверяют тем политикам, у которых эмоционально-волевые качества сформированы на высоком уровне. Естественно, что такое естественное эмоциональное впечатление превращается в мотив доверия. Которое проявляется в отношении к политику. Можно сделать вывод о том, что есть непосредственная связь между эмоционально-волевыми качествами и доверием.

Как вы представляете себе образ привлекательного политика? На этот вопрос ответы были распределены следующим образом:

- он должен, прежде всего, уметь действовать в экстремальной обстановке – 27%;
- уметь достигать в повседневном режиме работы своих целей безотносительно внешних воздействий – 14%;
- должен уметь вдохновлять весь народ – 51%;
- должен уметь реализовать свою программу при оказании ему доверия – 8%.

Как видно из ответов, студенты, представляя образ привлекательного политика, прежде всего, видят в нем вдохновителя народа на новые великие деяния. Помимо этого, очень важны правильные действия в экстремальных условиях. Отсюда можно прийти к выводу, что политическое доверие зарабатывают те политики, которые умеют убедить, снабжают людей оптимистическими идеями, устремленными в будущее.

Заключение. Проведенные исследования дали возможность прийти к следующим выводам:

- возрастные особенности, профессиональная ориентация, социальная среда в целом оказывают воздействие в той или иной форме на политическое участие.
- среди избранных идеальных политиков по своим личностным качествам и управленческим навыкам отличаются прежде всего главы государств;
- особенно выделяются у политиков три существенных качества – дальновидность, ответственность, чувство патриотизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Данкин Д.М. Доверие: политологический аспект. М.: ИнтелТех, 1999. – 237 с.
2. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология. Изд.2. М.: Новая школа, 1996. – 351 с.
3. Демократизация и выборы. [Www.cspp.strath.ac.uk](http://www.cspp.strath.ac.uk) <http://www.cspp.strath.ac.uk>
4. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология // Учебное пособие для вузов. М.: Наука, 1994. – 304 с.
5. Доценко Е.Т. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. 343 с.
6. Дроздов И.Н. и др. Психологические аспекты управления кадрами. Владивосток: ПИППККГС, 1997. – 56 с.
7. Селигмен А. Проблема доверия: Пер. с англ. М.:Идея-Пресс, 2002. – 254 с.
8. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000. – 264 с.

EXPERIMENTAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF PERSONAL QUALITIES AND THE LEADING ABILITIES AT POLITICIANS

© 2015

A.A. Abbasova, doctoral candidate of department of psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. Promotion into the forefront in modern social processes of a role of personal qualities and characteristics of the leading persons, including politicians, says that the moral and psychological maintenance of human qualities changes. It is especially important for politicians. Their managerial skills and social and psychological qualities, including professional, are important for regulation of questions of both internal, and foreign policy of the countries and regions. Conflict situations which are endured today by the world, in many respects are defined by the identity of leaders of the leading countries of the world.

Keywords: psychology of the personality, politicians, the personal qualities leading abilities, young shots, political activity of youth.

УДК 159.9:37:316

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ КУРСОВЫХ И ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ ПО ГУМАНИТАРНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ

Н.В. Ванюхина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
«Психология развития и психофизиология»
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

Аннотация. В статье описана методика оценки курсовой и выпускной квалификационной работы студентов направлений подготовки бакалавриата «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». Представлены формы отзыва научного руководителя, рецензии, протокола оценки итоговой защиты работы.

Ключевые слова: оценка курсовой работы, оценка выпускной квалификационной работы, отзыв научного руководителя, рецензия на курсовую работу, рецензия на выпускную квалификационную работу.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В процессе обучения в вузе одной из самых сложных задач является написание курсовых и выпускных квалификационных работ. Данная учебная задача требует от студента длительной систематической работы различного вида: составление плана исследования, сбор и анализ теоретической информации, подбор методик исследования, осуществление эмпирического (экспериментального) исследования, обработка, описание и анализ собранного фактического материала и др. Проблемы при написании курсовых и выпускных квалификационных работ связаны, во-первых, с тем, что не все студенты одинаково способны ко всем вышеперечисленным видам работы. Во-вторых, трудности возникают из-за необходимости работать над исследованием систематически, что во многом зависит от уровня волевого развития студентов и от их мотивации учения. Наконец, одним из затруднений является оценка подобного вида работы, которая должна быть четкой, объективной, дифференцированной, понятной студенту. В то же время, зачастую оценка курсовой работы сильно различается от руководителя к руководителю даже в одном образовательном учреждении, включает слишком много субъективных факторов, не позволяет студенту правильно расставить приоритеты при написании работы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Переход на балльно-рейтинговую систему в оценке учебной работы студентов оценивается неоднозначно как администрацией и преподавателями вузов, так и самими студентами [1, 2]. С одной стороны, балльно-рейтинговая система призвана обеспечивать комплексность и объективность оценки, упрощение процесса аттестации, повышение мотивации студентов. С другой стороны, она же затрудняет и формализует работу преподавателя, создает неудобства при оценке курсов с разным количеством зачетных единиц, может снизить мотивацию студентов после набора минимально необходимого количества баллов. Причем несмотря на теоретические и практические изыскания, ситуация мало изменилась с начала внедрения балльно-рейтинговой системы до наших дней [3, 4]. Наименее исследованным остается вопрос оценки таких видов работы, как научно-исследовательская работа, практика, курсовая и выпускная квалификационная работа. Именно эти виды работы остаются подвержены наибольшему формализму и субъективности при оценке.

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной работы являлась разработка методики оценки курсовой и выпускной квалификационной работы студентов гуманитарных направлений подготовки. Задачами являлись: 1. Разработка шаблона отзыва научного руководителя на курсовую работу студента. 2. Разработка шаблона оценки защиты курсовой работы студента. 3. Разработка шаблона отзыва научного руководителя на выпускную квалификационную работу студента. 4. Разработка шаблона рецензии на выпускную квалификационную работу студента. 5. Разработка

шаблона оценки защиты выпускной квалификационной работы студента.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. При разработке бланков оценки курсовых и выпускных квалификационных работ учитывалась необходимость сохранения таких традиционных критериев, как аккуратность оформления работы, адекватный подбор литературных источников, формулировка методологического аппарата, полнота раскрытия темы, стиль изложения и пр. Также были приняты во внимание и современные вызовы образованию в форме легкости заимствования текстов из интернета, глобализация и интернационализация науки. Данные вызовы были отражены в требованиях к уникальности текста, наличию аннотации на английском языке и тезисов по результатам работы.

При установлении минимального балла, при котором работа может быть допущена к публичной защите (40 баллов), было принято во внимание, что для его набора необходимо хотя бы частичное соответствие каждому критерию. То есть даже если у студента не получилось полностью выполнить требования по всем критериям, он прочитал и проработал каждый из них. Единственный критерий, по которому существует безусловная нижняя граница – это требование к уникальности. При обнаружении работы с уникальностью меньше 60% она отправляется на доработку вне зависимости от полноты выполнения всех остальных критериев. Данное требование складывается из идеи, что практическая часть работы должна составлять не менее половины объема работы и при этом она может быть выполнена только полностью самостоятельно. Также исключительно уникальными должны быть введение, выводы и заключение. Теоретическая часть работы, составляющая около 40%, заключается в анализе литературных источников, поэтому может быть составлена из корректно оформленных заимствований и цитат.

Отзыв научного руководителя на курсовую работу студента и отзыв научного руководителя на выпускную квалификационную работу студента различаются по числу оцениваемых критериев. В отзыве на выпускную квалификационную работу дополнительно введены такие критерии, как актуальность и новизна исследуемой темы, а использование методов математической статистики выделено отдельным критерием, так как по уровню выпускная квалификационная работа, несомненно, стоит выше курсовой и выполняется не столько в качестве тренировки по написанию научных трудов, сколько сама является источником достоверной, актуальной, практически значимой информации. Практическая значимость выпускной квалификационной работы подчеркивается обязательным требованием об апробации или/и практического внедрения результатов исследования. При оценке курсовой работе за данный критерий начислялись дополнительные баллы.

Отзыв научного руководителя и рецензия на выпускную квалификационную работу содержат практически идентичные критерии, за исключением оценки соблюдения сроков выполнения работы, о чем рецензент не может знать. Поэтому данный критерий фигурирует в

отзыве научного руководителя, рецензентом не оценивается, а баллы за него включаются в оценку защиты ВКР. Соблюдая традицию сохранения максимального нейтралитета научного руководителя при оценке работы, было принято решение отказаться от выставления баллов в отзыве. Научный руководитель только констатирует степень выполнения студентом того или иного требования, ставя отметку в соответствующем столбце. Баллы проставлены только в рецензии и именно из них складывается оценка за текст ВРК.

Оценка защиты курсовой и выпускной квалификационной работы не различаются по критериям оценки, но содержат разное количество баллов, начисляемых за эти критерии. Это связано с тем, что при оценке курсовой работы возможно начисление дополнительных баллов за участие в научно-практических конференциях, семинарах, мастер-классах и пр. с докладом по теме курсовой работы, за наличие публикаций в сборниках конференций и/или научных журналах. При выполнении ВКР это является не желательным, а обязательным, и оценивается в рамках оценки текста работы.

Для выставления итоговой оценки за курсовую или выпускную квалификационную работу суммируется оценка за текст работы и за ее защиту. При этом 60 и менее баллов соответствуют оценке «неудовлетворительно», 61-70 – «удовлетворительно», 71-85 – «хорошо», 86-100 – «отлично».

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Предложенная методика позволяет максимально полно, объективно и «прозрачно» оценить курсовую и выпускную квалификаци-

онную работу студента, опираясь как на оценку самой работы, так и на оценку ее защиты. Методика позволяет учесть как полученный результат, так и процесс работы (сроки предоставления работы, участие в научных мероприятиях, внедрение результатов работы в практику). Сформулированные критерии позволяют заострить внимание студентов на требованиях к работе и делают ясной оценку за работу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бучинская О.Н. Проблемы реализации балльно-рейтинговой системы в высшей школе [Текст] // Дискуссия. 2013. №7(37). С.106-109
2. Савостьяненко Н.В., Семенова Т.М, Смагулов С.Б., Рюмина О.М. Анализ балльно-рейтинговой системы в учебном процессе Томского политехнического университета [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://portal.tpu.ru/eltpu/conference/conference_tpu_26_30_march_2013_m/pdf/f/4sevastianenko.pdf (Дата обращения: 24.06.2015)
3. Левченко Т.А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений [Текст] // Успехи современного естествознания. 2008. № 9. С. 55-56
4. Глухова Т.В. Балльно-рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов: проблемы внедрения и перспективы развития [Электронный ресурс] / Мир науки и образования. 2015. №1. // Режим доступа: http://www.mgirm.ru/World_of_science_and_education/2015/1/Glukhova.pdf (Дата обращения: 24.06.2015)

METHOD OF ASSESSMENT OF A TERM PAPER AND A THESIS IN HUMANITARIAN EDUCATION

© 2015

N.V. Vanyukhina, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»
Institute of Economics, Management and Law, Kazan (Russia)

Abstract. The article describes the assessment methodology of a term paper and a thesis of bachelors in “Psychology” and “Psychological and pedagogical education”. It presents the form of the academic supervisor’s review, scientific review, and assessment protocol of the work defense.

Keywords: assessment of a term paper, assessment of a thesis, academic supervisor’s review, scientific review, review of a thesis.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО УРЕГУЛИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ

©2015

А.Ш. Гаджиева, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Сумгаитский государственный университет, Сумгаит (Азербайджан)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы урегулирования эмоционального состояния студентов при помощи особых психологических технологий. Было определено, что процесс формирования личности в вузе связан с физическим и психолого-нравственным становлением специалиста. Неглубокий уровень самопознания, неразвитое самосознание способствуют возрастанию эмоциональной напряженности, особенно в период экзаменационной сессии. Для формирования профессиональных навыков и знаний у будущих специалистов требуется необходимая психолого-педагогическая помощь. Имеет значение работа педагогического коллектива вуза, учебно-материальная база и традиции вуза.

Ключевые слова. Эмоциональная напряженность, самопознание, самосознание, формирование личности, учеба в вузе, технологии преодоления стресса, экзаменационная сессия.

Актуальность проблемы. В основе новых подходов к совершенствованию высшего образования лежит идея личностно-ориентированного обучения; одним из составных элементов данного процесса является создание возможностей для раскрытия потенциальных возможностей позитивной «Я-концепции» каждого студента. Практика осуществления обучения в высшей школе показывает, что в курсах, связанных с психолого-педагогическим циклом, этому вопросу уделяется недостаточное внимание, требованиям, выдвигаемым обществом в отношении уровня подготовки специалистов, противостоят противоречия, возникающие между позитивным самовосприятием, эмоциональной стабильностью, личностным созреванием, уровнем развития самосознания. Указанные противоречия можно преодолеть на основе новых психологических подходов через поиск необходимых педагогических технологий. Основой для выбора темы исследования стала как раз потребность в преодолении данных противоречий.

В современный период, когда на первый план выдвигается человеческий фактор, также необходимой является задача по воспитанию молодого поколения, более конкретно – общественно активной личности, объединяющей в себе духовное богатство и нравственную чистоту, физическое совершенство. И потому, прежде всего, необходимо изучить процесс формирования личности, факторы, влияющие на этот процесс.

Степень изученности проблемы. Исследование вопросов, связанных с эмоциями, имеют многоплановый характер. В частности, большое внимание уделяется сущности эмоций, причинам их формирования, особенностям проявления, воздействию их на психику, и т.д. Особенно следует отметить вклад В.Вундта, С.Л.Рубинштейна, Л.С.Выготского, К.Изарда, А.Н.Леонтьева, В.К.Виллонаса, Р.Рейковского, У.Кеннона, П.К.Анохина, И.П.Павлова и других исследователей, рассматривавших природу эмоций, условия их формирования и становления, физиологические и нейропсихологические механизмы развития (Выготский Л.С. (1986), Изард К.Э. (2008), и т.д.).

Как следует из научной литературы, личностно-профессиональное развитие рассматривалось в ряде психологических научных направлений. В частности, Л.М.Веккер исследовал интеллектуальные особенности студентов; среди отечественных психологов важные профессиональные качества студентов, обучающихся на различных специальностях, творческие особенности личности, эмоциональные проявления, связанные с возрастными особенностями, изучали А.С.Байрамов, М.А.Гамзаев, А.А.Кадыров, С.М.Меджидова, И.Г.Алиев и др. (Алиев Б., Алиева К., Джаббаров Р. (2011), Гамзаев М.А. (2003), Меджидова С.М. (2008) и т.д.

Имеются также многочисленные исследования эмоциональных и коммуникативных качеств студентов вузов, которые принадлежат В.И.Додонову, И.А.Зимней, В.Кеннону, Е.М.Конозу, Л.Е.Лилянталю, А.З.Минахмедовой, Н.И.Наенко, О.В.Овчинникову и др.

(Психология эмоций (2000), Зимняя И. А. (2003) и т.д.

Цель и методика исследования. Нами, с учетом актуальности проблемы, были рассмотрены возможности урегулирования проблемы эмоциональных расстройств у студенческой молодежи, носящих временный характер и связанных с родом их деятельности. Эмоциональные расстройства могут проявиться в любом возрасте, причем носят индивидуальный характер. Молодость как возрастной период, имеет свои особенности социализации. Студенческий возраст с точки зрения развития социогенного потенциала является сенситивным периодом. В 17-21 год молодой человек вступает в свой молодежный возраст, этот период считается вторым этапом развития личности. Студент, как молодой человек, при решении ряда вопросов, связанных с интеграцией его в общество, переносит ряд эмоциональных состояний (таких, как волнение, стресс, фрустрация и т.д.). характерными переживаниями для данного периода являются ответственность перед родными и близкими, сомнения в удовлетворении потребности в достижении успеха, страх перед трудностями студенческой жизни, ошибки, совершаемые в вузе, при учебе, неудачи, с которыми он время от времени сталкивается и т.д. Все это требует терпения и последовательного преодоления неудач.

Основная часть. Данные, полученные при исследовании уровня развития потенциала личности студента, дали возможность выявить неглубокий уровень самопознания, неразвитое самосознание. Преобладающая часть студентов не обладают позитивным отношением к себе, достаточной верой в себя, что мешает формированию позитивной «Я-концепции». В таком случае на изменение содержания представлений о себе у студента оказывают влияние особенности развития, возрастные особенности молодежи. Для выявления степени наличия эмоциональных состояний, которые могут оказать влияние на личность студента, мы применили некоторые тесты на основе определенных методик и наблюдения за деятельностью студентов.

Экспериментальное исследование было построено следующим образом: во время подготовки к очередной экзаменационной сессии было изучено эмоциональное состояние студентов, затем в период сдачи экзаменов была проведена повторная диагностика.

Таблица 1 - Итоги тестового анализа «Ситуативные и личностные шкалы тревожности» Б.Спилбергера

курс	Ситуативная тревожность			Личностная тревожность		
	низкая	средняя	высокая	низкая	средняя	высокая
I, 117 человек	33	45	39	21	38	58
II, 107 человек	27	51	29	23	35	49
III, 96 человек	45	29	22	27	44	25
IV, 66 человек	19	30	17	15	37	14
всего	124	155	107	86	154	146

Как видно из таблицы, у студентов первого и второго курсов наблюдаются высокий уровень личностной тревожности, а студентам третьих и четвертых курсов

присущ средний уровень личностной тревожности. Ситуативная или же рекреативная тревожность (хотя и не очень высокая), была выявлена у студентов второго курса.

Во время наблюдения над этими студентами были анализированы субъективные эмоции (напряженность, беспокойство, озабоченность и нервозность). Все это, выступая, как эмоциональная реакция на стресс, может быть различным по временной интенсивности и динамичности. Затем были использованы возможности методики Дж.Тейлора для измерения уровня тревожности в период сессии и после экзаменов.

Таблица 2 - Показатели уровня тревожности студентов по методике Дж.Тейлора

Курс, всего человек	Уровни тревожности				
	низкий	средний (с тенденцией понижаться)	средний (с тенденцией повышаться)	Высокий	Очень высокий
I (117)	12	16	22	36	31
II (101)	12	13	24	25	27
III (96)	8	11	19	32	26
IV (66)	-	8	12	27	19
итого: 380	32	48	77	120	103

На всех курсах наблюдается преимущественное развитие высокого уровня тревожности (120 человек). Высокий уровень тревожности – у студентов первого курса. На втором месте находятся студенты третьего курса (32 человека). Вызывают тревогу показатели очень высокого уровня тревожности (см. таблицу). Всего студентов с высоким и очень высоким уровнем тревожности насчитывается 223 человека. Тех же, у кого уровень тревожности низкий и средний – 157 человек.

При сравнении уровня тревожности по обоим методикам получен, можно сказать, почти один и тот же результат: у большинства студентов уровень тревожности достаточно тревожный. Затем нами был определен уровень тревожности студентов во время экзаменов.

Таблица 3 - Показатели уровня тревожности студентов до экзамена и во время экзамена по методике Дж.Тейлора

курс	В период сессии	Уровень тревожности студентов				
		низкий	Средний (с тенденцией к понижению)	Средний (с тенденцией к повышению)	высокий	Очень высокий
I	До экзамена	12 (10%)	16 (13,6%)	22 (18,8%)	36 (30,7%)	31 (26,5%)
	На экзамене	6 (5,1%)	5 (4,2%)	29 (25%)	42 (36%)	35 (30%)
II	До экзамена	12 (11,8%)	13(12,8%)	24 (23,7%)	25 (24,7%)	27 (26,7%)
	На экзамене	7 (6,9%)	4 (3,9%)	23 (22,7%)	33 (32,6%)	34 (33,6%)
III	До экзамена	8 (8,33%)	11 (11,4%)	19 (19,7%)	32 (33,3%)	26(27,1%)
	На экзамене	6 (6,25%)	10 (10,4%)	25 (26,0%)	28 (29,1%)	27 (28,2%)
IV	До экзамена	-	8 (12,1%)	12 (18,8%)	27 (40,9%)	19 (28,7%)
	На экзамене	-	-	13 (19,6%)	30 (45,4%)	23 (34,8%)
всего	До экзамена	32 (8,4%)	48 (12,6%)	77 (20,2%)	120 (31,5%)	103 (27,1%)
	На экзамене	19 (5%)	19 (5%)	90(23,6%)	133 (35%)	119 (31,3%)

По таблице можно судить об уровне тревожности студентов как во время экзамена, так и после его. Однако можно проследить, что во время экзаменов уровень тревожности несколько повысился. Это, естественно, связано с ходом подготовки к экзамену и всеми тревогами, которыми живут студенты в этот период.

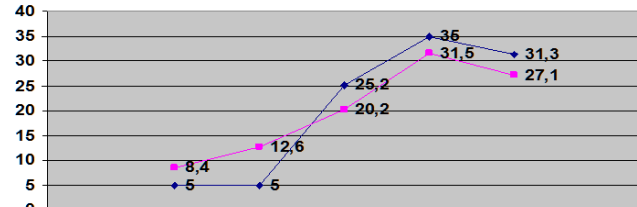


Рисунок 1. Корреляция показателей тревожности студентов до экзамена и после экзамена по методике измерения уровня тревожности Дж.Тейлора

На рисунке 1, где изображена схема корреляции, отчетливо видно, что в экзаменационный период у студентов возрос уровень тревожности. В целом же как до экзаменов, так и в период экзаменационной сессии у студентов отмечен высокий уровень активности. В

итоге повышение в период экзаменов эмоционального напряжения оказывает непосредственное влияние на их мотивацию, деятельность, общение, поведение, затрудняя процесс нормального развития личности.

Следующий этап исследования был связан с измерением уровня личностной фрустрации по методике экспресс-диагностики В.В.Бойко. Были получены следующие результаты.

Таблица 4 - Диагностика уровня личностной фрустрации

Курс, человек	Уровень личностной фрустрации		
	высокий	средний	низкий
I – 117	45,2%	24,7%	29,9%
II – 101	28,7%	37,6%	33,6%
III – 96	45,8%	22,9	31,2%
IV – 66	18,1%	27,2%	54,5%
всего: 380	138	107	135

На I курсе достаточно высокий уровень тревожности – 55 человек (45,2%), на II курсе - 38 человек (37,6%), на III курсе – также высокий уровень фрустрации, а на IV курсе наблюдается тенденция к понижению – 36 человек (54,5%).

В таблице 4 также ясно просматривается тенденция к повышению уровня фрустрации. На втором уровне наблюдаются более низкие показатели. Средний показатель характерен для третьего уровня.

Эти итоги еще раз свидетельствуют о том, что на формирование личности оказывает основательное влияние психоэмоциональное состояние, в том числе и тормозящее. Эти итоги показали результаты, которые охватывают более широкий ареал среды личности, однако они не являются целью исследования, поэтому мы остановимся лишь на диагностированных их видах. Предполагаемое исследование преследовало цель выявить влияние на личность студента эмоциональных состояний и предотвратить их негативные последствия.

Как видно, психоэмоциональное состояние студентов различается как по курсам, так и по личностным показателям и ситуации. Такое положение оказывает влияние на коллективную адаптацию, успехи в обучении. В результате в формировании личности начинают участвовать также и негативные последствия. Это одновременно может проявить себя в их будущей профессиональной деятельности. Именно поэтому мы считаем, что указанная проблема должна четко решаться в вузах.

Проведенная работа позволила нам выяснить психологические условия урегулирования психоэмоционального состояния студентов, обосновать это с теоретической точки зрения и подготовить модель для работы со студентами.

Одним из основных выводов является то, что основной причиной формирования у студентов психоэмоциональных состояний является неуверенность в себе, страх и чувство неполноценности. Если прибавить сюда неблагоприятные педагогические ситуации в учебной среде, негативное влияние социальных сетей, то эмоциональная напряженность станет еще выше.

Нами была запланирована коррекционная работа со студентами. Поскольку она была связана непосредственно с профессиональным образованием, в методику коррекционной программы была введена также и задача по развитию профессиональных качеств и навыков. Работа с моделью, которая будет применена, будет проходить в нескольких направлениях.

Программа урегулирования была реализована в течение года. Для проверки того, насколько упал уровень тревожности у студентов, а также насколько поднялся их уровень самооценки, мы одновременно проводили ретестирование, т.е. повторную диагностику на основе уже апробированных методик.

После выполнения коррекционной программы в развитии «Я» произошли значимые изменения. Это подтверждается анализом данных содержания характеров,

а также ориентациями личностного развития студентов.

Таблица 5 - Итоги исследования самоотношения студентов по методике исследования С.Р. Пантелеева (МИС)

шкалы	до коррекции			после коррекции		
	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
1. замкнутость	17	31	12	11	32	17
2. самоуверенность	15	34	11	9	32	19
3. саморучководство	23	21	16	13	22	25
4. ограженное самоотношение	34	16	10	22	21	17
5. самоценность	29	19	12	20	16	24
6. самопринятие	23	23	14	14	16	20
7. самопривязанность	18	24	18	12	22	26
8. внутренняя конфликтность	34	20	6	40	17	3
9. самообвинение	21	20	19	15	35	10
итого	214	208	118	156	213	161

Как видно из таблицы 5, явно просматриваются различия в данных до коррекционной работы и после нее. Если до коррекционной работы у 60 студентов по девяти шкалам нижний предел значений составлял 214 значений, то после нее их число уменьшилось до 156 значений (разница в 58 значений). И, наоборот, наиболее высокие показатели поднялись еще выше, с отметки в 118 до 161. Эту разницу можно проследить по таблице 2.

Второй пункт исследования дал возможность получить итоги уменьшения уровня тревожности. До экзамена и во время экзамена была проведена коррекционная работа по урегулированию уровня тревожности студентов. После этого полученные данные были анализированы при помощи методики Дж.Тейлора.

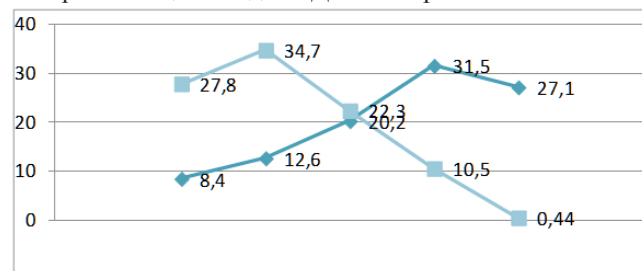


Рис. 2. Показатели уровня тревожности после коррекционной работа, до экзамена и после экзамена

Из представленного графика видно, что уровень тревожности упал. Если в начале исследования нижний уровень тревожности проявлялся у студентов в виде показателя 8,4%, то к концу его нижний порог тревожности был 27,8%, а близкий к нему – 34,7%, что вместе составляет 62,5%.

Произошли изменения в значении высокого уровня тревожности: высокий уровень составил 31,5%, а близкий к нему – 27,1% (вместе 58%), соответственно значение упало почти на 15 %.

В ходе коррекционной программы мы ставили перед собой задачу уменьшения также уровня агрессии у студентов. В ходе исследования была прослежена интересная закономерность: снятие эмоциональной напряженности способствовало ослаблению агрессивного поведения. Все это было выявлено на основе собеседования со студентами, наблюдения за ними. Вместе с тем мы все-таки по апробированной методике повторно диагностировали студентов с целью проверки.

Выводы и предложения. Если на первом этапе исследования, во время диагностики, итоги составили 52,4%, то после коррекционной работы повторное тестирование показало, что этот показатель упал до 27,3%. Вместе с тем в контрольных группах данный показатель оставался прежним. На рисунке 3 это представлено со всей очевидностью. Таким образом, если в начале исследования уровень фрустрации у каждого из опрошенных был достаточно высоким, то к завершению коррекционной работы наблюдается уменьшение в показателях данного состояния.

Итоги исследования представлены в следующей таблице:

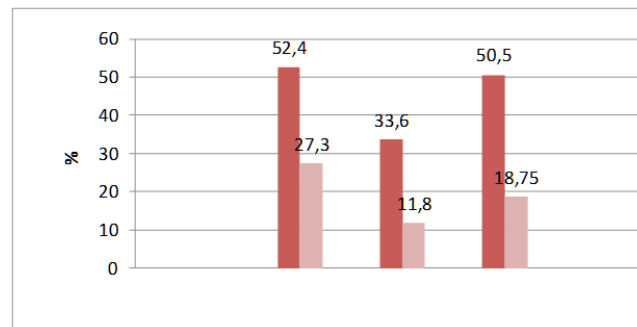


Рисунок 3. Уровень тревожности до коррекции и после

Из исследования стало ясно, что характерная особенность студенческого возраста – деятельность по удовлетворению потребности в достижении успеха. Если в учебной деятельности студентов не будут достигнуты желаемые результаты, то эта деятельность переносится в другие сферы. Они начинают искать другие способы успешного самовыражения и самоутверждения. В противном случае они замыкаются в себе.

В студенческие годы развитие идет как в физическом, так и нравственно-психологическом плане. У студентов формируются знания и развиваются навыки в профессиональной сфере. Самым важным для них в этой сфере является потребность в том, чтобы они были услышаны, их воспринимали, учитывали их мнение, могли учитывать те эмоциональные трудности, с которыми они могут столкнуться. Самым главным для студента является чувствовать свою значимость, общаться с людьми, и в этих отношениях получить необходимый шанс для определения своего места в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. – 318с.
2. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: 1978. – 272 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2003. – 384с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. М.: Питер, 2008. – 460 с.
5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. – 343с.
6. Психология эмоций. Под ред. Вилюнаса В.К., Гиппенрейтер Ю.Б. М.: МГУ, 2000. – 288 с.
7. Алиев Б., Алиева К., Джаббаров Р. Педагогическая психология. Баку: Тахсил, 2011. – 256 с. (на азербайджанском языке)
8. Гамзаев М.А. Основы возрастной и педагогической психологии. Учебное пособие. Баку: Адильоглу, 2003. – 528 с. (на азербайджанском языке)
9. Меджидова С.М. Уличные дети: социологический и психологический портрет. Баку: Психологический центр оперативного исследования. 2003. – 154 с.

**PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE EMOTIONAL
STATE STUDENTS**

© 2015

A.Sh. Hajiyeva, Senior Lecturer Department of Pedagogy and Psychology
Sumgait State University, Sumgait (Azerbaijan)

Abstract. The article reviews the issues of regulation of the emotional well-being of students with the use of specific psychological techniques. It was defined that the process of personality forming in the course of university years is tied to the physical, psychological and spiritual development of the specialist. The superficial level of self-awareness and uncultivated self-conscience contribute to the increase in emotional tenseness, especially during the exams. It is necessary to provide access to psychological and pedagogical assistance to enhance the formation of professional skills and capabilities. University's personnel, educational background and traditions of the university are very important.

Keywords: emotional tenseness, self-awareness, self-conscience, personality formation, university studies, stress overcoming techniques, examinations.

УДК 159.92

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УСВОЕНИЯ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

© 2015

Р.Г. Джабраилова, диссертант кафедры психологии
Бакинский государственный университет, Баку (Азербайджан)

Аннотация. В статье рассматриваются социально-психологические особенности восприятия азербайджанского языка иностранными студентами, а также теоретико-практическое значение проблемы, были исследованы отдельные аспекты темы на основе исследований по социальной психологии. Выявлены проблемы, возникающие в процессе адаптации студентов к новой среде. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что вопросы мотивации, адаптации и изучения языка у студентов тесно связаны между собой.

Ключевые слова: Иностранные студенты, азербайджанский язык, толерантная среда, психодиагностика, социальная адаптация, иностранный язык, тестирование, мотивация, методика преподавания, внеучебное время.

Постановка проблемы. Современная эпоха глобализации стала одним из ключевых факторов культурной интеграции народов мира. В таких обстоятельствах, когда происходит дальнейшее расширение международных культурных связей, процесс изучения иностранных языков становится обязательным. В Азербайджан, который относительно недавно приобрел независимость, идет нарастающий поток иностранцев - туристы, дипломатический персонал, иностранные студенты. Поскольку азербайджанский язык является официальным языком нашей страны, то это способствует его дальнейшему изучению, превращению в язык международного общения. Все это также способствовало росту научного интереса к данной проблеме.

В изучении иностранными студентами азербайджанского языка ключевую роль играет осознанная мотивация, а также интересы, потребности, адаптация к среде. Интерес и мотивация взаимосвязаны между собой. Мотивация тесно связана с потребностями, возникающими у человека в целях получения определенных достижений. У студентов, приехавших в Азербайджан, происходит процесс адаптации как к обществу, так и к системе образования. Социально-психологические факторы, в том числе адаптация, считаются решающим фактором в достижении успехов в обучении студента и его социализации. Успешная адаптация положительно влияет на уровень подготовки, систему ценностей, отношение к учебе, знания о реалиях высшей школы и на представления о карьерном будущем иностранных студентов. Это факторы, обуславливавшие актуальность предмета исследования, т.е. проблемы обучения иностранных студентов азербайджанскому языку.

Толерантная и гостеприимная среда, веками сформировавшаяся в Азербайджане, серьезно влияет на успешную адаптацию иностранных студентов к нашему обществу. Иностранные студенты должны привыкнуть к новой среде, овладеть методами и способами учебной деятельности, понять существующие правила и нормы факультета или учебной группы, где они обучаются, а также должны создать новую систему ценностей в отношении к обучению, педагогу и сокурсникам.

Адаптация – на деле сложный процесс. Этот процесс проявляется на разных уровнях – в межличностных отношениях, индивидуальном поведении, основных психических функциях психофизиологической регуляции, обеспечении физиологических механизмов деятельности.

Адаптация как комплексный процесс должна приспособить человека к предмету новой деятельности [7, 66].

Актуальность данной темы основана на необходимости исследования социально-психологических особенностей изучения иностранного языка (в том числе азербайджанского языка), мотивации и адаптации иностранных студентов.

Эффективность изучения иностранного языка зависит от возрастных особенностей, уровня усвоения полу-

ченной информации, навыков и умений иностранных студентов. При изучении азербайджанского языка студенты должны быть в постоянном общении с педагогами, должны обсуждать ежедневные задания со студентами-азербайджанцами и азербайджаноязычными педагогами, и должны стараться обучиться эстетическим ценностям азербайджанского языка. Сегодня иностранные студенты считают Азербайджан своим вторым домом, а азербайджанский язык – своим вторым родным языком. Олимпиада азербайджанского языка среди иностранных студентов, проводившаяся 6 ноября 2014 года в Баку, подтверждает этот тезис.

Степень разработанности проблемы. Отметим, что отдельные аспекты проблемы были исследованы рядом западных ученых, а также учеными СНГ и Азербайджана. Западными учеными Д. Макклелландом и Г. Мюрреем были исследованы мотивация успеха, Дж. Аткинсоном – вопросы влияния среды мотивации на ее воображение человека, А. Маслоу были исследованы категории человеческих мотивов, учеными СНГ, такими, как В.К.Вилюнас, Л.Выготский, К.Левин, А.Леонтьев, С. Л.Рубинштейн, Б. Г.Сосновский, Д. Н.Узнадзе, П.М.Якобсон, были исследованы вопросы мотивации в современной психологии [1].

Ж. Пиаже, В. Франклин, З. Фрейд, Е. Эриксон, Г. Селье, Ф. Меерсон, Д. И.Фельдштейн исследовали вопросы социальной адаптации, детского мышления и речи, возрастной и педагогической психологии, проблемы юности, идентичности и кризиса. На сегодняшний день имеется много исследований по мотивации, мотивированию и деятельности, потребностям, мотивам и эмоциям, а также проблемы возникновения интереса у студентов, мотивирования и личностного роста, потребностно-мотивационные аспекты эффективности учебной деятельности студентов различных вузов, мотивы поведения деятельности. П. К.Анохин, Р. М.Байевский, В. П.Казначев, С. В.Каначеев, В. И.Медведев, В. Г.Асеев, Ф. Березин, С. Б.Динияров, И. Г.Краснов, В. В.Лагерев, И. Н.Никитина, Г. И.Пустовалова, М. С.Яницкий исследовали теоретические, психические и психофизиологические аспекты адаптации, физиологические и психологические показатели студентов в процессе адаптации, особенности организации учебно-воспитательного процесса студентов первого курса, адаптации студентов к условиям обучения, взаимосвязь между стрессом и профилактикой, а также факторы, определяющие адаптационные способности человека в целом. Кроме этого, некоторые исследователи, а именно: Д. Слобин, Н.Хомски, Л. В. Литовский и А. А. Леонтьев исследовали такие вопросы, как психолингвистические вопросы языка, культуры речи, мышление и вопросы общения. Работы Р. В. Озюрека привлекают внимание исследованием вопросов изучения азербайджанского языка студентами-тюрками и его отдельных аспектов.

В педагогико-психологической литературе собрано значительное количество исследовательских работ по практической психологии, психодиагностике, те-

стам и опросам. В этой области исследованы отдельные аспекты практической психологии. А. Мехрабиан, М.Ш.Мухаммед-Эминов составили тесты и опросы по практической психологии.

Азербайджанские исследователи А.Абдуллаев, Г.Исаханлы, М.Гурбанова и Н.Саламова проводили исследования по истории обучения азербайджанского языка, сложности проблем языка, филологические, педагогические пути освоения азербайджанского языка иностранными студентами. Другая группа азербайджанских ученых исследовали отдельные аспекты проблемы, в том числе Б.Г.Алиев, А.Ализаде, М.Гамзаев, К.Алиева, Р.Джаббаров в том числе проблемы педагогической психологии, возрастной психологии, мотивации образовательного процесса, психологии тренинга, воспитания и образования, а А.Байрамов, С.Амирасланова, Р.Гадирова, Н.Казимов, Р.Мамедзаде, А.Мамедов, А.Гашимов, А.Пашаев и другие же исследовали вопросы самовоспитания, особенности умственного развития молодежи, когнитивные процессы, вопросы психологии обучения.

Хотя, отдельные аспекты темы и исследованы различными исследователями, в целом изучение азербайджанского языка иностранными студентами как проблема не была изучено всесторонне и системно с педагогической точки зрения. Заполнение пробелов и недочетов в этой области является очень важным.

Постановка задания. Для иностранных студентов, изучающих азербайджанский язык характерна потребность высоких достижений. Эти успехи обеспечиваются особенностями характера, темпераментом, интересами, способностями и психологическими особенностями, определяемыми склонностями к переводческой деятельности.

В соответствии с целью исследования были выдвинуты две гипотезы:

Характер изучения иностранного, особенно азербайджанского языка иностранными студентами зависит от их личностно-психологических особенностей, способности адаптироваться к среде обучения, от близости изучаемого к родному языку, от учебно-воспитательной среды.

Обеспечение единства активности адаптации, осознания и изучения языка иностранными студентами является самым оптимальным способом освоения языка.

В ходе анкетного опроса и тестирования студентов различных вузов города Баку было выявлено, что с учетом особенностей студенческого возраста социально-психологическая суть изучения иностранного языка состоит, прежде всего, в психологической адаптации иностранных студентов к социальной среде, к особенностям методики преподавания языка и к особенностям самого языка.

Основная часть. Пути преодоления трудностей, возникающих у иностранных студентов при изучении азербайджанского языка, связаны с учетом личностных особенностей каждого студента, особенностей их родного языка, специальности, по которой они обучаются, формами досуга и организацией внеучебного времени.

Мотивационные потребности при обучении иностранных студентов в Азербайджане в немалой степени связаны с взаимовлиянием личностно-психологических и адаптационных особенностей личности студента, а также психологическими особенностями освоения азербайджанского языка. Общепсихологические закономерности освоения языка тесно связаны с темпераментом, характером, талантом и способностями каждого обучаемого.

Эмоционально-волевые, психические особенности студенческой молодежи связано с их ценностными ориентациями, с их отношением и интересом к процессу обучения, социальным вопросам, к изучению языка.

Изучение языка иностранными студентами зависит от того, на сколько они воспринимают этот язык, от сте-

пени знания родного языка, способностей к билингвизму, от уровня знания грамматики иностранного языка и речевых способностей. На качественное изучение азербайджанского языка иностранными студентами влияют несколько причин: насколько они адаптированы к новой среде – азербайджанскому обществу, к учебно-воспитательному процессу, к социально-культурным процессам, и другие факторы.

Кроме того, как уже отмечалось, интенсивность изучения языка иностранными студентами зависит как от их личностных качеств и способностей, так и от педагогических методов преподавателя. Если одна группа иностранных студентов легко приспосабливается к новой среде, обучению языка, быстро и с легкостью осваивает тонкости языка, то другая при изучении языка сталкивается с объективными и субъективными трудностями, не может адаптироваться, сталкивается с трудностями в выполнении заданий. Главной целью является устранение проблем такого рода, привить им навыки языка, создать у них языковую привычку, научить их правильно строить предложения на азербайджанском языке, научить их читать и понимать прочитанное.

Научное исследование проблемы позволит глубоко и всесторонне разработать психологические особенности изучения азербайджанского языка иностранными студентами, а также исследовать их возрастные, адаптационные, мотивационные особенности.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что одним из характерных свойств студенческого возраста является достижение высокого положения в обществе, выбор современной профессии. Ценностные ориентации составляют один из важных компонентов в структуре личности студента. В студенческом возрасте формируются особые способности и происходят изменения в системе мотивации и ценностных ориентациях. В студенческом возрасте осуществляется попытка к социальному приближению, проводится интенсивный поиск смысла жизни, строятся жизненные планы, определяющие ценностные ориентации.

В студенческие годы отмечаются серьезные изменения в общей ориентации студента к будущему. У студента формируются особые моральные качества и духовное мировоззрение. В его «Я» формируется особая, стабильная система новых убеждений. Известно, что система обучения высшей школы напрямую связана с высокой мотивацией по овладению навыками будущей профессии иностранными студентами. Кроме того, общение играет основную роль в развитии личности в студенческие годы. Общение вместе с учебной деятельностью является решающим фактором в развитии личности студента.

Мотивация и изучение ее формирования с психологической точки зрения являются двумя сторонами процесса воспитания мотивации личности студента. Для изучения мотивации обучения необходимо выявить факторы, влияющие на развитие иностранных студентов. В результате исследования процесса мотивации при обучении иностранных студентов стало ясно, что есть взаимосвязь между формированием новых потребностей и целей с влиянием на них общества.

Изучение мотивации обучения на различных этапах развития личности иностранных студентов зависит от общих социальных мотивов и восприятия. Особенности мотивации и пути формирования ее являются неповторимым и индивидуальным для каждого иностранного студента. В ходе исследования были выявлены и сложные противоречия мотивации обучения иностранных студентов.

Было признано целесообразным изучение реального выбора в различных обстоятельствах сочетания качеств и проявлений основных параметров мотивов, их видов, уровней и этапов. Преимущество в выборе правильных условий в том, что они не только осознанные, но также являются и реально действующими мотивами.

Иностранному студенту должно быть понятно, что его выбор должен дать реальные результаты в его жизни.

Деятельность иностранного студента и его мотивация обучения делятся в процессе обучения на несколько этапов:

- возникает общее отношение к обучению. Сюда входят: посещаемость занятий и уровень успеха на занятиях, общая активность студента, его обращение к педагогам и сокурсникам, уровень и успешность выполнения заданий, и уровень заинтересованности в изучении языка;

- за уровнем подключения к обучению студентов стоят различные мотивы и цели обучения;

- степень подключения к обучению студента напрямую зависит от уровня изучения азербайджанского языка на подготовительных курсах. Иностранному студенту приходится сталкиваться с серьезными трудностями в этом процессе. И потому необходимо понять мотивацию, причины препятствий и искать пути выхода из этих трудностей.

П. М. Якобсон делит мотивы по характеру общения на деловые и эмоциональные. По мнению А. Н. Леонтьева, также развившего эту идею, можно разделить социальные потребности, определяющие интеграцию, на три типа: а) объект и ориентация на взаимное влияние б) личные интересы коммуникатора; в) интересы другого человека или интересы всего общества в целом [8, 12-13].

Психологические исследования доказывают взаимосвязь между отношением иностранного студента к обучению и отношениями, складывающимися в процессе обучения.

На уровне освоения азербайджанского языка иностранными студентами были исследованы социально-психологические особенности их мотивации.

В процессе усвоения азербайджанского языка иностранными студентами были тщательно исследованы единство монологической и диалогической речи, возможности мышления, а также влияние окружающей среды, языка и педагогов на процесс, где основную роль играют родной язык, иностранный язык и единство мышления и языка, билингвизм, а также особое значение того, говорят ли они на этом языке и умеют ли писать на нем. Поэтому одним из самых серьезных педагогико-психологических факторов является адаптация иностранных студентов к обществу и среде носителей языка.

У учебной деятельности иностранных студентов есть свои особенности: она превращается в учебно-профессиональную деятельность, реализующую профессиональные и личные стремления молодежи. Эффективность изучения иностранными студентами азербайджанского языка в той или иной степени зависит от методов и способов, связанных с особенностями их возраста. Адаптация к новой среде иностранных студентов, поступивших в вуз, является сложным социально-психологическим процессом, и потому успешная деятельность иностранных студентов в новой среде и новых условиях в целом зависит от их адаптации. На первом курсе формируется новый коллектив студентов, новые привычки, навыки и формы рациональной организации интеллектуальной деятельности, осознается сущность выбранной профессии, устанавливается график самообразования и самовоспитания.

Внезапная ликвидация многолетних привычных стереотипов иностранного студента сопровождается серьезным нервным срывом и стрессом. Из-за этого на начальном этапе периода адаптации успех в ломке стереотипов может быть низким, могут возникнуть трудности в общении. Эта социально-психологическая реконструкция зависит от центральной нервной системы и от ряда социальных факторов. Индивидуальные особенности иностранных студентов, система вхождения в новую учебную деятельность, новый круг общения позволяют

отделиться от синдрома дезадаптации и создают условия для превращения адаптации в удобный с психологической точки зрения процесс.

Есть два критерия для адаптации иностранных студентов в процесс обучения. Одним из них являются объективные критерии, куда входят степень активности иностранного студента, его общественная и научная деятельность, общие и профессионально-ориентированные данные, внимание, память, мышление и стабилизация. Вторым является субъективный критерий, который состоит из отношения к предмету обучения, выбранной профессии и полученным знаниям.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Адаптация иностранных студентов в азербайджанское общество и процесс обучения становится длительным процессом и продолжается все время их пребывания и обучения в стране. Успех иностранных студентов зависит от многих факторов, и основное место здесь занимает интеллектуальное развитие, являющееся одним из показателей умственной деятельности. В успехах иностранных студентов в вузах Азербайджана главное место занимает как раз вопрос изучения азербайджанского языка. Хотя есть в этой сфере трудности и ошибки, педагоги умеют устранить эти трудности. На всех подготовительных курсах вузов для иностранных студентов были разработаны особые программы и учебные пособия.

Трудности, возникающие в связи с преподаванием азербайджанского языка иностранным студентам:

- отсутствие у иностранных студентов навыков и привычек к обучению азербайджанского языка;

- бедность слов и словарной базы;

- неумение согласовывать слова в предложении, орфографические ошибки, ошибки в устной и письменной речи [4, с.31].

Во время преподавания иностранным студентам азербайджанского языка в качестве второго языка, иностранного языка используются три взаимосвязанных между собой педагогических способа: 1) прямые и естественные способы; 2) перевод, или сравнительный способ; 3) смешанный способ.

Иностранные студенты должны усвоить лингвистические понятия, знаки препинания, фонетические, орфографические понятия, должны показать практические и умственные навыки в этой области, у них должен появиться интерес к языку и они должны уметь исправлять возникшие у них ошибки [4, с.18].

Кроме того, и учебники, по которым проводятся занятия по азербайджанскому языку, должны быть подготовлены на высочайшем уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алиев Б., Алиева К., Джаббаров Р. Педагогическая психология. Баку: Тахсил, 2011, 256 с. (на азербайджанском языке)
2. Алиев Г.А. О языке. / Алиев Г.А. Мудрые мысли. Вторая книга. Чашыоглу, 2000, с. 120-125
3. Гамзаев М.А. Основы возрастной и педагогической психологии. Учебное пособие. Баку: Адильоглу, 2003. – 528 с. (на азербайджанском языке)
4. Пути обучения азербайджанскому языку иностранных студентов (методические указания, составитель М.Курбанова). Баку: BUN, 1994. – 56 с. (на азербайджанском языке)
5. Озюрок Р.В. Языковые проблемы студентов-турок, обучающихся в Азербайджане. Баку: Тахсил, 2005. – 256 с.
6. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема. М.: Мысль, 1983, 198 с.
7. Кон И.С. Социология личности. М.: Наука, 1987, 383 с.

**ABOUT RELEVANCE OF RESEARCH OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL
FEATURES OF ASSIMILATION OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE
BY FOREIGN STUDENTS**

© 2015

R.G. Dzhabrailova, candidate for a degree of faculty of psychology
Baku State University, Baku (Azerbaijan)

Abstract. In article social and psychological features of perception of the Azerbaijani language, and also theoretic-practical value of a problem are considered by foreign students, separate aspects of a subject on the basis of researches on social psychology were investigated. The obtained data allow to draw a conclusion that questions of motivation, adaptations and studying of language at students are closely connected among themselves.

Keywords: Foreign students, the Azerbaijani language, tolerant environment, psycho-diagnostics, social adaptation, foreign language testing, motivation, teaching methods, outside of school hours.

УДК 159.923.2

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСТВА

© 2015

Н.Б. Ковалева, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологическая антропология»
Московский педагогический государственный университет, Москва (Россия)

Аннотация. В статье рассматриваются важные вехи развития рефлексивной теории творческой деятельности как важного научного направления в психологии развития личности, творческого мышления и проектной культуры, в формировании которых автор принимала активное участие с 1984 года. Раскрываются базовые закономерности рефлексии как способности, обеспечивающей процессы индивидуального и совместного творчества. Автор осуществляет серьезную проработку понятий «рефлексия», «позиция», «проектирование» как базовых для продуктивной организации совместной творческой деятельности в контексте социальной и образовательной практики. Понимание позиции как «способа реализации ценности» позволяет создать условия для развития высокоорганизованных форм личностной рефлексии, определяющих характеристики позиционной коммуникации в процессе совместной творческой деятельности. Как показывают исследования автора, наиболее эффективной оказывается коммуникация, выстраиваемая на основе «системы рефлексивных действий» Н. Г. Алексеева. Позиционность коммуникации в пространстве диалога - механизм, который позволяет в конечном итоге построить замысел должного будущего и осуществить поиск идеи его реализации, что и составляет сердцевину проектно-творческой деятельности по самопреобразованию или осознанной «рефлексивно-позиционной практики себя».

Ключевые слова: рефлексия, позиция, рефлексивные действия, рефлексивное мышление, творчество, совместное творчество, игры, рефлексивно-позиционный подход, способ реализации ценностей, личностная рефлексия, образ должного будущего, творческий проект.

Начну с простого. По сути, 20 век был веком рефлексии. Когда в 80-е годы известные философы, методологи, культурологи начали раскрутку серии семинаров по формированию рефлексии как научного понятия и метода работы, стало понятно, что в этой работе вываривается что-то особенное и сверхважное. Нечто, что позволяет сориентироваться в вихре событий и конгломерате цитат и, сделать предметом размышления будущее в его отнесенности к прошлому и настоящему. Рефлексия как понятие, возникшее в недрах философии еще в 19 веке, здесь, в Москве середины 20-го столетия, на глазах, обрело новые черты, встало в «плоть и кровь» людей, меняла способы мышления, понимания, коммуникации, жизни. Особую роль в практическом освоении рефлексии сыграла оргдеятельностная игра. Игра была, безусловно, захватывающей формой, увлекающей за собой умы, жаждавшие приобщения к новому опыту рефлексивного проектирования будущего и самоопределения в нем – всего того, что будет потом названо школой мыслительности и проектирования.

В описании процессов происходящих с нами слова «сознательно» и «осознанно» очень часто используются как синонимы, с чем невозможно согласиться в тех случаях, когда речь идет об «осознании оснований собственных действий». Как следствие, если сознательная деятельность субъекта в значительной степени детерминирована не осознаваемыми компонентами (в широком смысле этого слова), наличествующими в его жизнепрактике, то для того, чтобы соответствовать предикату «осознанно», - этой практике необходима некоторая культура самоисследования и, соответственно, самосозидания. С полным правом на роль такого инструмента претендует «рефлексия». Для гуманитарных наук в концептуальном плане, равно как и в культурологическом дискурсе, рефлексия де-факто одно из основных понятий; послужившее развитию культуры XX века в целом и психолого-педагогической мысли, в частности. Предпосылкой интенсивного развития философии, методологии, психологии и педагогики рефлексии в России середины XX века послужило активное обсуждение этого понятия на базе Московского методологического кружка известными философами, методологами, культурологами, психологами (Н. Г. Алексеев, О. И. Генисаретский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Э. В. Ильенков, П. В. Копнин, В. А. Лекторский, В. А. Лефевр, М. К. Мамардашвили, А. П. Огурцов, В. С. Швырев, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и другие [1]).

В психологии и педагогике рефлексивная теория начала бурно развиваться в самых разных направлениях:

компьютерно-модельном (Лефевр В. А., 1968), интеллектуально-системном (Ладенко И. С., 1973), мыслительностью (Щедровицкий Г. П., 1968; Розин В. М., 1973; Громько Ю. В., 1984), структурно-системном (Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С., 1977), модельно-концептуальном (Алексеев Н. Г., Семенов И. Н., 1979), экспериментально-психологическом (Давыдов В. В., 1972; Зак А. З., 1987; Дорнер Д., 1984; Пиаже Ж., 1978 и др.), каждое из которых породило свои исследовательские школы и прикладные практики рефлексивного мышления [1]. При этом каждый из авторов породил важные идеи понимания или исследования рефлексии в том или ином ракурсе, которые определяли содержательные характеристики складывающихся направлений [2]. В частности появилась «схема знания или упорядоченная система знаний об обществе как динамично функционирующей и развивающейся социальной системе» [3].

Интересно, что и сам термин «рефлексия» становится полноправным в русском языке только в это время. Первое употребление этого слова, В. И. Белинским, охарактеризовавшим Печорина как рефлексивного героя, встретило яростную критику и это слово долго не имело практического хождения в России. А в 1967 году, в начале данного движения, в «Философской энциклопедии» появилось обобщающее представление о рефлексии как о «форме теоретической деятельности общественно-развитого человека, направленной на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека», данное А. П. Огурцовым [4].

Известный культуролог В. М. Розин выделяет наиболее важные характеристики философско-методологического понимания рефлексии, позволившие ей начать играть ведущую роль в гуманитарных науках как основополагающему понятию «науки о мышлении», которая в конечном итоге, порождает, с одной стороны, системно-деятельностный подход, фактически ставшим основанием ряда гуманитарных наук 20-го столетия. А с другой стороны, проектность и теорию проектной деятельности – как интегрированной гуманитарной практики, обеспечивающей развитие общества.

1. Рефлексия предполагает выход из пространства мышления, действия или коммуникации в другую плоскость, из которой их можно увидеть и описать.

2. Суть рефлексии в установке на изменение или развитие, а не на воспроизводство сложившихся способов работы.

3. Рефлексия задает особое целое, в котором сочетаются процесс и механизм развития, с одной стороны, естественное и искусственное, с другой стороны

[5, с. 57].

Существенный вклад в развитие теории рефлексии внес Н. Г. Алексеев, идеи которого положили начало рефлексивной психологии творчества как наиболее востребованной культурой конца 20 и начала 21 столетия ветвью философского, социологического и психологического знания. Н. Г. Алексеев по-новому восстанавливает как саму этимологию слова, так и историю возникновения рефлексии как понятия и практики. На этой основе он делает свой шаг к построению собственной концептуальной схемы. Структурный анализ этимологии слова «рефлексия», которое произошло от латинского слова «рефлексус» и изначально означало «внутреннюю, обращенную к морю и отражающую его волны, сторону залива» (сравни с нашим «рефлектор» и средневековым «пучок света», «рефлексия света») позволил автору выявить ряд характерных признаков. А именно: а) отражение (отображение) неким субстратом чего-то, поступившего извне; б) преобразование того, что отражается согласно природе отображающего; в) интенционально отображение направлено на нечто уже бывшее, например, на прошедший опыт» [6, с. 86]

Опираясь на это различие, можно выделить некоторые сущностные черты процессов рефлексии. Во-первых, наличие двух сторон (сил) процесса взаимодействия и границы отражения. Во-вторых, факт преобразования, наступающий в результате отражения. В-третьих, некоторый закон преобразования согласно природе отображающего. Данные признаки хорошо схватывают самые общие особенности рефлексии и в первом приближении согласуются с общенаучными представлениями.

Следующим важным шагом в реконструкции истории рефлексивной теории мышления оказывается интерпретация общеизвестного первого научного понимания рефлексии, данного Дж. Локком. Философ показывает, что рефлексия – это «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [6, с. 84]. Реконструкция концептуальной схемы рефлексии Дж. Локка позволяет выделить следующие действия, необходимые для такого наблюдения: фиксация, сравнение, различение и обобщение, выражение в знаковых формах [6, с. 86].

Эпохальный шаг в развитии представлений о рефлексии, делают И. Фихте и Г. Гегель. С их точки зрения, рефлексия – это особый и всеобщий вид субъектной активности, причем, заметим, что это не активность наблюдателя, а активность «преобразователя». Интересен сам способ, который позволил И. Фихте перевести рефлексии из наблюдательного залога в деятельный. Собственно говоря, этот способ не потерял своей значимости и сегодня. Выход из стереотипного представления в новое часто начинается с вопроса, вернее, с точного вопроса, каким бы смешным или самоочевидным он не казался. Знаменитый вопрос И. Фихте: «Как человек может быть свободным от своего собственного мышления?» И не менее знаменитый гениально простой ответ: «Вынести его и положить перед собой, то есть объективировать» [6, с. 87]. Двумя росчерками пера философ привносит в понимание рефлексии совершенно новую грань: «рефлексия», оказывается, связана с понятием «свобода», что представляется крайне важным в свете развиваемой нами теории. Фихте различает две разные свободы: свободу от бытия в знании за счет объективирующего мышления и свободу от «построения» как уже обретенного знания за счет рефлексии. Он пишет: «Знание в своей внутренней форме, в сущности, есть бытие свободы. ... Свободу, необходимую для того, чтобы сознание носило хотя бы форму знания, оно получает от объективирующего мышления, благодаря которому сознание, хотя и связанное с этим определенным построением образов, подымается, по крайней мере, над бытием и становится свободным от него. ... В рефлексии есть свобода относительно построения, и поэтому к этому

первому сознанию бытия присоединяется сознание построения. Далее, так как это сознание есть реализованная свобода построения, то знание высказывает о себе самом: я могу создать образ этой вещи, представить ее, могу также и не создавать» [Фихте, 1914; с. 8–10].

Таким образом, свобода по Фихте обретается через усилие «полагания себя полагаящим», через усилие сознания построения мышления, что позволяет уже осуществлять волевой выбор: создавать ли построение или образ вещи, или не создавать. То есть через рефлексии человек получает свободу мысли и воображения. Как же видит И. Фихте механику такого рефлексивного акта? Действительно, в его труде дается одно из первых описаний самого механизма рефлексии как действий, предполагающих «вынесение» и «положение» собственного мышления в иное пространство размышления с целью дальнейшей объективации. Соответственно, появляется и субъект действия – ведь кто-то выносит и кладет мышление как материал для анализа и кто-то выявляет характеристики построения. Н.Г. Алексеев, интерпретируя теоретические воззрения философа, подчеркивает важность понимания рефлексии как преобразующей деятельности, в которой человек может обрести свободу мышления и иллюстрирует это в схеме, реконструирующей модель рефлексии, предлагаемой И. Фихте [6, с. 87].

Как видно из рисунка 1, в котором представлена данная схема с некоторыми уточнениями, в данной реконструкции рефлексия освобождает именно мышление, хотя, как видно из фрагмента, приведенного выше, И. Фихте, скорее, говорит про сознание. С точки зрения деятельностной парадигмы, действительно важным оказывается то, что человек обретает свободу в волевом рефлексивном усилии.

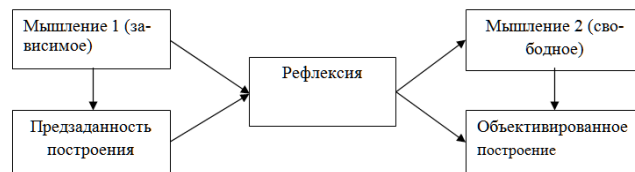


Рис. 1. Модель рефлексии по И. Фихте

Очевидно, что центр воззрений Фихте лежит в несколько другом пласте – в пласте преодоления парадоксов свободы в процессе становления самосознания личности и постижении ею нравственных законов бытия в непрестанном диалоге «Я» - «Не Я». Такое видение теории Фихте подтверждают работы ряда философов и методологов (Гайденок П. П., 1990; Громько Н. В., 1988; Резник Ю. М., 2009) и его собственные высказывания: «Моя система от начала и до конца есть лишь анализ понятия свободы» – пишет он в письме к Рейнгольду [цит. по 7, с. 3]. Подробный анализ его воззрений выходит за границы данной работы, но важно подчеркнуть, как минимум, что рефлексия здесь служит, прежде всего, для осуществления свободы человека как субъекта собственной творческой деятельности.

Гегель в теории «восхождения от абстрактного к конкретному», достраивает механизм рефлексии как механизм развития сознания и как способ преобразования исторической ситуации, что было потом «снято» в схеме «шага развития». По сути, классиками задаются самые важные характеристики рефлексии – ее творческий преобразующий характер, позволяющий обрести свободу мышления и сознания, необходимость «рефлексивного выхода» из мышления, уже связанного построением, для его дальнейшей объективации. Заметим, что вопрос «как», «какими способами» преодолеть стереотипы сознания и обрести долгожданную свободу творческого преобразования остается пока без ответа. В системно-деятельностной методологии появляются новые представления о рефлексии как установлении отношения

между функционально-деятельностными позициями. В простой модели речь идет о необходимости выхода во внешнюю рефлексивную позицию относительно рефлексивной деятельности, которая будет служить материалом анализа и начать мыслить будущую деятельность как проектируемый объект [7].

В работах Н. Г. Алексеева данная модель получает свое развитие в контексте построения схемы проектной деятельности и системы рефлексивных действий, а также четырехуровневой модели дискурсивного мышления, которые в целом обогатили рефлексивную психологию коллективного творчества и мои собственные исследования, в частности. Определение рефлексии через систему действий, как было показано выше, опиралось на работу философов нового времени. Действия остановки, фиксации, объективации, отчуждения (позже - отстранения) позволяли сделать решаемой задачу управления рефлексивными и мыслительными процессами (рис. 2).

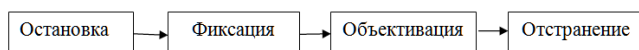


Рис. 2. Схема рефлексивных действий (критериев) Н.Г. Алексеева

Действительно, любая рефлексия начинается с остановки действия в плоскости мышления или деятельности, в которой возникло затруднение. За остановкой, для обеспечения рефлексивного выхода, должна последовать некоторая ее фиксация как способ удержания ситуации вне действия. Это нам знакомо уже по механизму рефлексии, предлагаемому И. Фихте, а именно: в необходимости действия «положить объект перед собой». Фиксация требует своего оформления и выражения в знаковой форме – не случайно доска мышления является обязательной в рефлексивной методологии. Действия объективации и отстранения предшествуют «оборачиванию», то есть началу следующего рефлексивного такта, и являются действиями достаточно сложными. Объективация требует выявления оснований отчуждаемой деятельности и ее категориальной «атрибуции» или «построения» некоторой целостности. «Отстранение», как термин заимствован из концепции Шкловского, где под термином «*остранение*» (В. Б. Шкловский, 1925) понимается «создание условий для особого восприятия предмета, его „видения“ как чего-то принципиально нового, а не «узнавания в нем знакомого». Примечательно, что у Н. Г. Алексеева используется другой термин – «отстранение» или, в первой редакции, – «отчуждение», под которыми он имеет в виду не столько попытку создать условия для нового восприятия, сколько необходимость побороть привычные и сопутствующие эмоции, которые связывают энергию объективации и преобразования. В работах учеников акценты ставились по-разному в зависимости от конфигурации рефлексивного пространства. Сам Никита Глебович, полагая, во-первых, «объективацию» как процесс центральный, в котором все остальные критерии (действия) должны органично присутствовать. Выделение же их необходимо для создания обучающих и диагностических комплексов.

В 2001 году в «Новой философской энциклопедии» А. П. Огурцов существенно дополняет данное ранее определение, вводя в качестве важнейшего предмета рефлексии – культуру и ее основания, как важнейший предмет рефлексии. При этом он фиксирует феномен «размыкания мышления», сопровождаемый кризисом рефлексии: «Метафизика субъективности, рассматривавшая рефлексии как мышление о мышлении, противопоставляется в современной философии онтологической интерпретации актов понимания неотторжимых от той действительности, с которой они сопряжены и которую они выражают. Мышление трактуется как мышление-в-потоке жизни, а дистанцирование, с которым связан акцент на рефлексивной трактовке мышления, рассматри-

вается как ограниченное и требующее деконструкции» [4, с. 449]. Сходные идеи высказывает В. В. Савчук, раскрывающий рефлексии как основание создаваемой им медиафилософии [8].

Разрешение нарастающего конфликта происходит в проектной культуре, которая становится главным трендом развития социума и получает мгновенное распространение в практике. При этом, как показывает в своей статье Н. Г. Алексеев, проектная деятельность неразрывно связана с развитыми формами рефлексии, которая и позволяет «забросить идею» в будущее, с тем, чтобы создать возможность ее реализации [9]. Практика проектирования, в свою очередь требует разработки рефлексивной теории коллективного творчества и соответствующих методик [9].

В контексте формирования модели коллективной творческой деятельности центральным является понятие «отчуждение» в значении борьбы с собственными эмоциональными пристрастиями, для преодоления привычных предпочтений и привязанностей. Именно процессы отчуждения и «отстранения» в изначальном смысле, в большой мере оказываются центральными при решении задачи проектирования условий, способствующих порождению принципиально нового мировидения и возникновения нового позиционного понимания ситуации, а по большому счету - мира. Ядро концепции при этом задано представлением «позиции» как «способа реализации ценности» (Н. Г. Алексеев, 2002). В различных технологиях рефлексивно-позиционного подхода к организации совместного решения творческих задач (Ковалева Н. Б., 1984-1994), а затем к сценированию ситуаций опережающего развития личности и способностей учащихся (Ковалева Н. Б., 2006-2014) осваивались все выделенные рефлексивные действия, но акцент ставился на создание условий для формирования «позиции». Объективация является необходимым тактом прописывания полученного и преобразованного в результате рефлексии опыта или знаний - в культуре. Важно помнить, что рефлексия на уровне объективации сама по себе еще не есть творчество [10-11]. Это необходимое условие дальнейшего «шага развития», реализуемого «в проектной идее преобразования ситуации» или, иными словами, творческого разрешения конфликтной проблемной ситуации – ситуации культурного вызова [12-20].

Важным следствием развития проектно-рефлексивной культуры оказывается появление высокоорганизованных форм личностной рефлексии. Рефлексивные действия обеспечивают «отчуждение» от привычного, эмоционально-закрепленного способа мышления, коммуникации, деятельности, стиля жизни; «отстранение» и одновременно «остранение» как возможность осуществления ревизии существующего положения вещей, а также дальнейшую «проблематизацию» картины мира через обнаружение разрывов, дефицитов, недостаточности собственной концептуализации себя и мира. Все эти шаги с необходимостью предшествуют творческому проекту совершенствования себя в соответствии с образом должного [20]. Назовем такой проект – осознанной рефлексивно-позиционной практикой себя. В этой, по сути, творческой практике мы соотносим рефлексивно зафиксированное наличное положение вещей с образом своего желательного будущего, образом своего совершенного «Я», о котором можно сказать, что это идеальный образ должного. Очевидно, что через рефлексии наше творчество может быть обращено на нас самих, и в этом случае мы будем «быть и действовать» - «осознанно». Роль и значимость самой возможности посредством рефлексии сделать себя и свое будущее предметом собственной творческой заботы сложно переоценить [20].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Семенов И. Н. Современные исследования психологии рефлексии: от истории и методологии через экспе-

- риментатику к практике. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10. № 2. С. 3-76
2. Аникина В. Г. Культурно-диалогический подход в психологическом исследовании рефлексии: философско-методологические основания / Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10. № 2. С. 46-74.
3. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования рече-мыслительной деятельности. — Алма-Ата, 1974. С. 12-28.
4. Огурцов А. П. Рефлексия // Новая философская энциклопедия в 4-х т. Т. 3. М., 2001. 446 с.
5. Розин В. М. Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры / Розин В. М. / Рефлексивные процессы и управление. — № 1, том 3, 2003. С. 40-57.
6. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002, № 2. С. 82-105.
7. Зарецкий В. К., Ковалева Н. Б. Введение в психологию научно-технического творчества. М.: ВГКПИ, 1987. 224 с.
8. Челышева И. В. Человек в современном медиа-пространстве: социокультурные феномены медиаобразования // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. Филология. Искусствоведение. Вып. 81. С. 254-260.
9. Растянкин А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: «ПЕР СЭ», 2002. 320 с.
10. Лефевр В. А. Рефлексия. Когито-центр, 2003. 496 с.
11. Генисаретский О. И. Проблемы рефлексивных состояний // Вопросы методологии. 1999, № 1-2. С. 40-45.
12. Василюк Ф. Е., Зарецкий В. К., Молостова А. Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. №4. С.34-47.

13. Зарецкий В. К. Социальное познание и ментальность в зеркале процесса решения творческой задачи // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т.22. №4. С.207-222.
14. Зарецкий Ю. В., Зарецкий В. К. Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. — 2012, № 2. С. 110-134.
15. Леонтьев Д. А. Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 2(16). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 0421100116/0012).
16. Маркина Н. А., Галкина Т. В. Взаимосвязь рефлексии и креативности в образах «реального» и «идеального» Я // Экспериментальная психология. 2011. Т.4. №3. С.74-85.
17. Рубцова О. В., Уланова Н.С. Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 4. С. 101-112.
18. Семенов И. Н. Рефлексирующее сознание и интуитивно творческий акт // Вопросы психологии, 2011, № 6. С. 152-155.
19. Сунцов Ю. В. Специфика понятия «рефлексия» в современной социологии // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 25 (354). Философия. Социология. Культурология. Вып. 35. С. 159-163.
20. Ковалева Н. Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 4. С. 64-71.

THE ROLE OF REFLECTION IN THE DEVELOPMENT OF A CULTURE OF COLLECTIVE CREATIVITY

© 2015

N. B. Kovaleva, candidate of psychological Sciences, associate professor of «Psychological anthropology»,
Moscow State Pedagogical University, Moscow (Russia)

Abstract. The article examines important milestones in the development of reflexive theories of creative activity as an important scientific direction in psychology of personality development, creative thinking and design culture in which the author actively participated since 1984. The article also reveals the underlying patterns of reflection as the ability to ensure the individual and collective creativity. The author is engaged in a major study of the concepts of “reflection”, “position”, “design” as a productive base for the organization of joint creative activity in the context of social and educational practice. Understanding of the position as an “implementation of values” allows you to create conditions for the development of highly organized forms of personal reflection, determining positional characteristics of communication in the process of joint creative activity. As research by the author, the most effective communication is built on the basis of “system of reflexive action” of N. G. Alekseev. Positional communication in the space of dialogue - a mechanism that allows you to eventually build a proper idea of the future and to search for the idea of its implementation, which is the core of design and creative activities of self-transformation, or conscious “reflexive-way practice itself”.

Keywords: reflection, position, reflective action, reflective thinking, creativity, co-creation, games, reflexive positional approach, way to implement values, personal reflection, an image of the future, a creative project.

УДК 159.9.07

**СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ
ДЕСЯТИКЛАССНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ АДАПТАЦИИ К СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**
© 2015

Л.М. Костина, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Возрастная психология и педагогика семьи»
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург (Россия)

Аннотация. Психологическая безопасность личности обучающихся является одной из приоритетных предметных областей современных психологических исследований. В статье представлены результаты экспериментального изучения особенностей проявления индивидуальных характеристик психологической безопасности личности учащихся десятых классов в зависимости от уровня их адаптации к старшей школе. Были использованы группы методов на изучение показателей психологической безопасности: устойчивость, сопротивляемость, переживание защищенности, эффективность деятельности. Методы для определения уровня школьной адаптации к старшей школе по показателям: психоэмоциональный, психосоматический, деятельностный. Результаты изучения компонентов психологической безопасности личности учащихся десятых классов с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу позволяют говорить о наличии статистически значимых отличий в психологической устойчивости (самоконтроль, направленность и коммуникативность личности); сопротивляемости/жизнестойкости; переживания защищенности (психические состояния и тревожность); эффективности деятельности (успеваемости). Получены данные наиболее высокой достоверности отличий у старшеклассников с разными уровнями школьной адаптации в таком компоненте психологической безопасности личности как устойчивость в характеристиках: умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями, а также во всех характеристиках компонента сопротивляемости. Результаты могут быть использованы в практике работы психолога при составлении программ психологического сопровождения учащихся в адаптационный период.

Ключевые слова: непрерывное образование, психологическая безопасность личности, устойчивость, сопротивляемость, жизнестойкость, школьная адаптация, старшеклассники.

В настоящее время происходят глобальные изменения в системе образования. Современные научные тенденции связаны с рассмотрением образования как непрерывного процесса (Ильин Г.Л. [1], Кравченко А.Е. [2], Карпухина А.Е. [3], Роботова А.С. [4] и др.). Данный факт определяет необходимость изучения феномена психологической безопасности образовательной среды и личности обучающихся (Агузумцян Р. В. [5], Алисов Е.А. [6], Баева И.А. [7], Беляева П.И. [8], Костина Л.М. [9], Просвирина Н.Н. [10] и др.).

Не менее актуальным направлением современных исследований является проблема психологической адаптации к обучению на различных уровнях непрерывного образования. В большей степени данный вопрос изучен на этапах адаптации детей к начальной и средней школе (Алехин А.Н. [11], Беккер И.Л. [12], Григорьева М.В. [13], Дмитриева С.В. [14], Иванова И.А. [15], и др.). Вместе с тем, наблюдается недостаток работ, в которых бы отражались результаты исследований проблем школьной адаптации учащихся старших классов (Тарасова Л.Е. [16]). До настоящего времени фактически отсутствуют работы, в которых был бы освещен вопрос изучения связи компонентов психологической безопасности личности и уровня адаптации к обучению десятиклассников в старшей школе. Решению данной проблемы и посвящена наша статья.

В качестве структурных компонентов психологической безопасности личности были выделены: устойчивость, сопротивляемость, переживание защищенности, эффективность деятельности [17, 18]. Характеристиками психологической адаптации к школьному обучению традиционно выступили психоэмоциональный, психосоматический и деятельностный компоненты.

Целью исследования стало изучение особенностей проявления структурных компонентов психологической безопасности личности десятиклассников, при адаптации их школе на этапе среднего полного образования.

В работе приняли участие 217 учеников десятых классов общеобразовательных школ г. Санкт-Петербург.

Методы исследования относятся к двум группам: методы для изучения уровня школьной адаптации старшеклассников и методы для выявления особенностей психологической безопасности личности. Методика определения локуса контроля поведения, Методика исследования направленности подростка (Е.М. Никиреев),

Методика выявления «Коммуникативных и организаторских склонностей» (Кос-2), Тест жизнестойкости (С.Мадди в адаптации Д.А.Леонтьева и Е.И.Рассказовой), «Самооценка психических состояний» Айзенк, Тест личностной тревожности Спилбергера (адаптация Ханина), опрос, беседа, анализ документации.

В качестве метода статистической обработки данных был использован t-критерий Стьюдента для сравнения средних величин принадлежащих к двум совокупностям данных. По критерию Ливиня определялась статистически достоверное равенство дисперсий, а по критерию Колмогорова–Смирнова – нормальность распределения.

Остановимся более подробно на конкретных эмпирических результатах исследования.

По результатам выявления уровня адаптации старшеклассников к школе все учащиеся были разделены на две группы, в одну из которых вошли десятиклассники с высокими и средними показателями, а в другую – ученики с низкими показателями изучаемого процесса. Далее определялись особенности проявления структурных компонентов психологической безопасности личности учащихся.

Для выявления особенностей проявления *устойчивости*, как компонента психологической безопасности личности десятиклассников рассматривались такие показатели как умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями; уверенность в своих силах, самооценка; направленность личности (смысло-жизненные ориентации); умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность.

Полученные данные выявили достоверно более низкие средние значения испытуемых по показателю самоконтроля поведения в группе десятиклассников с низкой адаптацией ($p=0,001$), чем в группе учащихся с оптимальными показателями адаптации к образовательному процессу. Испытуемые второй группы проявляли более выраженный когнитивный стиль управления своим поведением. Демонстрировалась итернативная атрибуция, связанная с убеждением в неслучайности их успехов или неудач, зависящих от компетентности, целеустремленности, уровня способностей и являющихся закономерным результатом целенаправленной деятельности. При этом их поведение в большей степени направлено на последовательное достижение успеха путем развития навыков и более глубокой обработки информации.

Полученные результаты позволяют говорить о том,

что средние значения по показателю самооценки в группе десятиклассников с низкой адаптацией достоверно ниже ($p=0,001$), чем в группе их сверстников с оптимальными показателями адаптации к образовательному процессу. В юношеском возрасте самооценка становится относительно устойчивой, сравнительно бесконфликтной и адекватной. Учащиеся с более высокими показателями адаптации к образовательному процессу проявляли большую сдержанность и взвешенность. Они охотнее говорили о своих недостатках. Некоторое завышение обнаруживалось при самооценке своих умственных способностей, что проявлялось либо в мнении о легкости обучении вообще, либо в высокой оценке своих специальных способностей (при наличии успехов в отдельной предметной области).

Результаты изучения направленности личности выявили статистические отличия ($p=0,01$) у десятиклассников с оптимальными показателями адаптации к образовательному процессу. При характеристике обеих групп испытуемых можно говорить об увеличении у всех учащихся лично-престижных мотивов. В большей степени эти тенденции прослеживались у их сверстников с более высокими показателями адаптации к образовательному процессу. Данный факт может быть связан с выбором образовательной траектории и необходимостью определения дальнейшего пути развития старшеклассников. Данный возрастной этап характеризуется постепенным снижением значимости мнения сверстников, которые оценивают других по материальным атрибутам успешности, и повышением общего интереса к другим людям, семье, результатам учебной деятельности.

Данные выявили, что средние значения испытуемых по показателю коммуникативности в группе десятиклассников с низкой адаптацией к образовательному процессу достоверно ниже ($p=0,001$), чем у их сверстников с более высокими результатами. Учащиеся первой группы в меньшей степени проявляли желание общаться со сверстниками, демонтировали потребность проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе они чувствовали себя скованно, испытывали трудности в установлении внешних контактов. Они не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды, редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. По данным Я.Л. Коломинского, старшеклассники, отвергнутые сверстниками, склонны преувеличивать свой групповой статус, оценивают своё положение в коллективе более благоприятным, чем оно есть на самом деле [19].

Таким образом, данные исследования позволяют говорить о статистически достоверных отличиях (от $p=0,01$ до $p=0,001$) у десятиклассников с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу по таким показателям психологической устойчивости личности как самоконтроль, самооценка, направленность и коммуникативность личности.

Особенности проявления сопротивляемости и жизнестойкости, как компонента психологической безопасности личности десятиклассников, рассматривались в ходе изучения следующих показателей: вовлеченность, контроль, принятие риска, общий показатель жизнестойкости.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что статистически на высоком уровне достоверности отличаются средние значения у десятиклассников с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу. Значимые отличия ($p=0,001$) наблюдаются по показателям вовлеченность, контроль, принятие риска и по общей жизнестойкости. Научные исследования изучаемого феномена в данный возрастной период позволяют говорить о значимости поиска смысла жизни, своего места в этом мире. И.С. Кон отмечает возникновение новых потребностей интеллектуального и социального порядка, удовлетворение которых станет возможным только в будущем [20].

Старшеклассники с более высоким уровнем адапта-

ции к образовательному процессу в большей степени проявляли склонность к определению своих жизненных целей и демонстрировали стремление к их достижению. Они придавали большую значимость выбору своего пути. Десятиклассники с более низкими показателями адаптации к образовательному процессу демонстрировали меньшую вовлеченность. Они часто проявляли отвержение ценностей родителей, но вместо этого не в состоянии были предложить ничего своего.

Таким образом, данные проведенного исследования позволяют говорить о наличии статистически значимых отличий у учащихся десятых классов по всем показателям жизнестойкости.

Далее исследовалось переживание *защищенности* как компонент психологической безопасности личности десятиклассников, в структуре которого рассматривается переживание индивидом позитивных/негативных психических состояний, отсутствие/наличие беспокойства, тревожности.

Из данных было выявлено преобладание у десятиклассников с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу психических состояний ($p=0,01$). Причем разница наблюдается по всем основным показателям «фрустрация», «агрессивность», «регидность». Отдельно рассоривалась оценка по показателю «тревожность» ($p=0,01$).

В качественном выражении проявления психических состояний старшеклассников с более высокими показателями адаптации к образовательному процессу выражалось в преобладании среднего уровня фрустрированности, то есть старшеклассники данной группы при возникновении препятствий на пути к достижению цели менее склонны воспринимать их как непреодолимые, они устойчивы к неудачам и не боятся трудностей. У десятиклассников с низким уровнем адаптации к образовательному процессу более выражена склонность к агрессивным способам реагирования на внешние стимулы, были отмечены трудности во взаимодействии с другими людьми. Они также отличались высокой ригидностью, что проявлялось в опасениях перед неизвестным будущим, в нежелании что-либо изменять. Что может объясняться возрастным периодом жизненного самоопределения и отсутствием четкого представления о своем будущем.

Таким образом, данные полученные в ходе исследования позволяют говорить о достоверности отличий ($p=0,01$) у учащихся десятых классов с высоким уровнем адаптации к образовательному процессу в таком компоненте психологической безопасности личности как переживание защищенности, выраженном в психических состояниях и тревожности.

В качестве следующего компонента психологической безопасности личности десятиклассников рассматривается *эффективность деятельность*, в которую личность включена. Для изучения данного компонента определялась успеваемость школьника по трем основным предметам учебной программы.

Результаты показали наличие статистически достоверных отличий ($p=0,05$) по показателю успеваемости у учащихся десятых классов с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу. Качественный анализ отличий позволил констатировать разброс данных по основным предметам старшей школы. Данный факт связан, на наш взгляд, прежде всего с четкой направленностью учащихся старшей школы на высокий балл по единому государственному экзамену и узкопрофильность интересов учащихся в связи с будущим выбором профессии и третьего предмета по ЕГЭ. Более низкие показатели достоверности отличий средних значений успеваемости в обеих группах могут быть связаны с отбором, который проводит образовательное учреждение при приеме учащихся на полный средний уровень образования. Подростки с низкой успеваемостью, неуверенные в своих силах или с более высокими результа-

тами тревожности, как правило, уходят из школы, продолжая обучения в учреждениях начального и среднего профессионального образования.

Таким образом, данные полученные в ходе изучения эффективности деятельности позволяют говорить о статистически достоверных отличиях в показателях успеваемости старшеклассников с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу.

Итак, результаты изучения компонентов психологической безопасности личности учащихся десятых классов с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу позволяют говорить о наличии статистически значимых отличий (от $p=0,05$ до $p=0,001$) по показателям психологической устойчивости (самоконтроль, направленность и коммуникативность личности); сопротивляемости/жизнестойкости; переживания защищенности (психические состояния и тревожность); эффективности деятельности (успеваемости).

Получение в ходе исследования данные могут быть использованы в практике работы психологических служб, социальных и психологических центров, школьными психологами при составлении программ психологического сопровождения учащихся в адаптационный период.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ильин Г.Л. Массовое непрерывное образование и его последствия // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. №2. 2010. С.17-23
2. Кравченко А.И. Непрерывное образование: гибкость и рост // Элитариум: Центр дистанционного образования URL: www.elitarium.ru (Режим доступа 18.11.15)
3. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Науч. рук. А.Е. Карпухина. М.: МАКС Пресс, 2006. 340 с.
4. Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г., Верб М.Э., Белянова О.А., Хоменко И.А. Введение в педагогическую деятельность. М.: Academi, 2006. 208 с.
5. Агузумцян Р. В., Мурадян Е. Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1 (18). С. 43–47.
6. Алисов Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды. Автореф дисс докт пед наук. М., 2011, 47 с.
7. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды. М.: Экон-Информ, 2009. 232 с.
8. Беляева П.И. Психологическая безопасность лич-

ности младшего школьника и образовательная среда // Психология обучения. 2012. № 8. С. 113-121.

9. Костина Л.М. Стратегические направления формирования психологической безопасности личности дошкольников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013 №155 С.66-71

10. Просвирина Н.Н. Формирование ценностных ориентаций как условие психологической безопасности подростка // Концепт. 2015. № 51. С. 1-5

11. Алехин А.Н. Медико-психологические аспекты адаптации студентов к обучению в вузе// Universum: Вестник Герценовского университета. 2009. №12. С.22-25.

12. Беккер И.Л., Мельникова Е. А. Современные особенности социальной адаптации младших школьников // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. №10. С. 131-134.

13. Григорьева М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации. Автореф. докт.пс.н. Саратов, 2009. 48 с.

14. Дмитриева С.В. Особенности психологической адаптации учащихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу. Дисс. канд. психол. наук. М., 2005. 205 с.

15. Иванова И.А. Проблема адаптации первоклассников // Проблемы современной науки и образования. 2015. №4 (34). С. 27-29.

16. Тарасова Л.Е. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 2. С. 18-22.

17. Костина Л.М. Психологическая безопасность личности: подходы, компоненты. // Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 215-летию Герценовского университета. СПб.: Изд-во РГПУ. 2012. С. 294-298.

18. Костина Л.М., Хоменко И.А. Продуктивная социально востребованная деятельность – основа психологической безопасности личности. // Народное образование. 2012. № 7. С. 267-272.

19. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Минск: Наука, 1989. 312 с.

20. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Посвящение, 1989. 289 с.

STRUCTURAL COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF INDIVIDUALS WITH DIFFERENT LEVELS NINTH ADAPTATION TO HIGH SCHOOL

© 2015

L.M. Kostina, candidate of psychological science associate professor of the chair «Psychology and Pedagogy of the family»
Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg (Russia)

Abstract. The psychological security of the person of pupils is a priority subject areas of modern psychological research. The article presents the results of an experimental study of characteristics of the individual characteristics manifestations of psychological safety of the person of students in the tenth grade, depending on their level of adaptation to high school. Groups of methods were used to study the performance of psychological safety: resistance, resilience, experience of security, efficiency. Methods for determining the level of the school to adapt to high school performance: psycho-emotional, psychosomatic, activity. The results of the study of the psychological security of the individual components of tenth grade students with a higher level of adaptation to the educational process suggest that there are statistically significant differences in terms of psychological stability (self-control, focus and communicative personality); resistance; feelings of security (mental condition and anxiety); effectiveness of activities (performance). The data most highly significant differences among high school students with different levels of school adaptation in such a psychological component of human security as stability in the characteristic: the ability to control himself, to control his behavior, emotions, and all the characteristics of the component's resistance. The results can be used in the practice of the school psychologist in the preparation of programs of psychological support of students in the adaptation period.

Keywords: continuing education, psychological security of personality, stability, resistance, resilience, school adaptation, high school students.

УДК 159.9.019.43

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПЕРСОНАЛА В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИЧЕСКОГО
КРИЗИСА НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ**

© 2015

*Г.П. Ординарцева, аспирант
Московский государственный университет информационных технологий,
радиотехники и электроники, Москва (Россия)*

Аннотация. Статья посвящена вопросам мотивации военнослужащих в период финансового кризиса, с учетом нематериального стимулирования. В настоящее время у государства нет достаточных ресурсов обеспечивать высокой заработной платой (денежным довольствием) государственных служащих. Происходит сокращения сотрудников, уменьшаются выплаты и премии. В этих условиях актуальность приобретают иные, нематериальные методы вовлечения подчиненных в рабочие процессы, а также повышения их уверенности в стабильности и надежности. Особо это важно на военной службе. Автором предлагается ряд методов нематериального поощрения военнослужащих, которые могут повысить их эффективность при выполнении должностных обязанностей.

Ключевые слова: военная служба, мотивация, нематериальная мотивация.

Сегодня сложно спорить с тем фактом, что в настоящее время период для экономики России можно охарактеризовать как сложный. Не вдаваясь в причины длящегося кризиса, мы сразу перейдем к последствиям. Не секрет, что ухудшение экономической обстановки в России повлекло за собой значительное снижение курса рубля относительно иностранных валют, увеличение инфляции, уменьшение реальных доходов населения и значительное ухудшение ситуации в ряде отраслей российской экономики, и, что очевидно, серьезные изменения на рынке труда.

Общее число безработных в России, по предварительным данным, в ноябре 2015 года составило 4,4 млн человек. Это 5,8% экономически активного населения страны, сообщается в данных, опубликованных на сайте Росстата. По сравнению с аналогичным периодом прошлого года безработица в России выросла – на 8,7%. [1].

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) на сегодняшний день увольнение считает вполне вероятным немногим более четверти опрошенных (29%). [2]

В условиях кризиса изменились возможности компаний: многие из них больше не могут платить неоправданно высокие зарплаты, предлагать обширные социальные пакеты, регулярно индексировать зарплату, продвигая сотрудников по карьерной лестнице. За годы благополучия и постоянного роста компании привыкли думать об одном-единственном способе мотивировать сотрудников – повышать зарплату и платить бонусы. На ближайшее время эти методы, видимо, совсем будет невозможно использовать – повышение зарплаты на 5, 10 и даже 20% не сможет компенсировать реальное падение дохода сотрудников. Практически любое повышение будет восприниматься сейчас скорее как насмешка – падение реального дохода в любом случае будет невозможно перекрыть. [3]

В этих условиях приоритет набирает поддержка государственных служащих, задействованных в обеспечении безопасности и правопорядка. Несмотря на экономические и политические процессы, военная стабильность России может обеспечить неприкосновенность своих граждан, а также пресечь навязывания невыгодных, губительных для страны интересов других государства. Военная операция Воздушно-космических сил МО России в Сирии, результаты борьбы с терроризмом на территории России, другие достижения военной сферы показали, что военнослужащие эффективно справляются со своими обязанностями.

Вместе с тем кризис сказался на всех сферах общественных отношений без исключения, в том числе на военной службе. Проходят сокращения, проводятся реорганизации подразделений на уменьшение численности личного состава, происходит постепенно, но постоянное снижение надбавок и премий. При этом прогнозы остаются неутешительными.

В этой связи на первый план выходит необходимость

повысить нематериальную мотивацию сотрудников, например, через обеспечение значимости, престижности военной службы и т.п.

Рассмотрим ряд способов нематериальной мотивации военнослужащих, которые помогут повысить уровень вовлеченности сотрудников в процесс преодоления трудностей.

Регулярное информирование военнослужащих о текущей ситуации через финансовые подразделения, выделенных лимитах, открытость всей подобной информации. Честная информация, распространяемая среди сотрудников, повышает степень лояльности работников. Кроме того, часто лимиты являются неизвестными и могут распределяться среди круга руководства военного подразделения. В большинстве случаев этого не происходит, но незнание военнослужащими имеющихся лимитов позволяет им додумывать и негативно относиться к руководству.

Равное распределение всех надбавок и премий. В условиях, когда премии платятся неравнозначно, создается напряженность среди сотрудников. Да, действительно оплата дифференцированной премии позволяет повысить качество деятельности отдельных сотрудников. Но в условиях кризиса, неравнозначные выплаты лишь усугубляют отношения в коллективе, что на военной службе неприемлемо. Необходимо проработать комплекс мер, направленных на сплочение, коллективизацию.

Создание банка идей, в котором будут фиксироваться идеи сотрудников, которые часто оказываются действительно актуальными, полезными и эффективными, так как исходят от непосредственных участников производственного процесса. Сотрудники должны видеть заинтересованность в них. Это могут быть идеи об оптимизации процессов на работе, либо оплаты труда, либо других, связанных с военной службой направлений.

Использование в подразделениях мотивационной доски, которая фактически является стандартной маркерной доской, представляющей собой схему наглядных динамических показателей уровня результатов деятельности на текущую дату у каждого исполнителя, и становится отражением личного вклада сотрудника в общее дело. [4] Опыт подтверждает, что эффект заметен уже спустя неделю использования. Плохие результаты не могут остаться незамеченными. Начинается, с одной стороны, увлекательная игра, соревнования, ведь никто не желает оставаться последним, а с другой стороны срабатывает командный дух, когда очевиден результат, появляется возможность «подгонять» и отстающих военнослужащих.

Публичное признание заслуг повышает заинтересованность военнослужащего, так как позволяет сотрудникам чувствовать свою ценность для государства как профессионала. При этом именно на военной службе есть целый арсенал нематериальных поощрений – благодарности, сутки к отпуску и т.п.

Доска почета. Мотивация предполагает признание

результатов и достижений военнослужащего за определенный период.

Личный контакт с руководством. К такому подходу прибегают многие известные предприниматели, успешные бизнесмены. К примеру, легенда мирового бизнеса Ричард Брэнсон всегда отвечает на письма своих сотрудников лично. В своей работе Стив Джобс приглашал подчиненных на продолжительные пешие прогулки, во время которых у него была возможность обсудить возникшие вопросы или проблемы в непринужденной обстановке. Предлагается такой метод использовать и на военной службе. К сожалению, есть случаи самоустранения руководства военного управления от проблем и потребностей подчиненных.

Предоставление дополнительного отдыха в виде предоставления отгулов, возможности приходить позже либо уходить с работы пораньше. Подобные привилегии предлагаются не всегда и не каждому – нужно заслужить такое право.

Повышение уровня жилищных условий, в том числе участников накопительно-ипотечной системы жилищного обеспечения военнослужащих. Например, предоставлять дополнительный накопительный взнос участникам НИС (в сумме годового накопления), особо отличившимся при исполнении служебных обязанностей, что будет являться несомненным мотивирующим фактором добросовестного исполнения служебных обязанностей. Дополнительный накопительный взнос предусматривается выплачивать за счет дохода от инвестирования, подлежащего возврату в федеральный бюджет, и

доходов уполномоченного федерального органа от разрешенных видов деятельности в части функционирования накопительно-ипотечной системы. Таким образом, дополнительных затрат из бюджета не требуется.

Перечисленные способы нематериальной мотивации не являются исчерпывающими. Каждое военное подразделение может использовать и другие способы в зависимости от выбранной антикризисной стратегии и кадровой политики. В любом случае, в условиях тяжёлого финансового положения страны руководство не должно абстрагироваться от подчиненных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Официальная статистика. Трудовые ресурсы // На официальном сайте Федеральной службы государственной статистики в отчете за январь-ноябрь 2015 года, [Электронный ресурс], http://www.gks.ru/bgd/free/B04_03/IssWWW.exe/Stg/d06/261.htm.

2. Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ проведен 28-29 марта 2015 года. Опрошено 1600 человек в 132 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,5%.

3. Дьяконова Н. «Советы консультанта: Деньги меняются», «Ведомости» № 3743 от 23 декабря 2014 года

4. «Мотивация персонала. 24 «вечных» способа, которые работают всегда», «Генеральный директор», 24 ноября 2014 года, [Электронный ресурс], <http://www.gd.ru/articles/3723-motivatsiya-personala/#ixzz3XmopKQWi>

FEATURES OF MOTIVATION OF THE PERSONNEL IN THE CONDITIONS OF THE ECONOMIC CRISIS ON THE EXAMPLE OF MILITARY SERVICE

© 2015

G.P. Ordinarceva, post-graduate

Moscow State Institute of Radio Engineering, Electronics and Automation, Moscow (Russia)

Abstract. Article is devoted to questions of motivation of the military personnel during financial crisis, taking into account non-material stimulation. Now the state has no sufficient resources to provide with a high salary (a monetary allowance) of public servants. There are reductions of employees, payments and awards decrease. In these conditions relevance is gained by other, non-material methods of involvement of subordinates in working processes, and also increases of their confidence in stability and reliability. Especially it is important on military service. The author offers a number of methods of non-material encouragement of the military personnel which can increase their efficiency at execution of functions.

Keywords: military service, motivation, non-material motivation.

УДК 159.9

**НАРУШЕНИЯ В РОДИТЕЛЬСКИХ СТИЛЯХ ВОСПИТАНИЯ, ПОВЫШАЮЩИЕ РИСК
ФОРМИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ЛИЧНОСТНОЙ
БЕСПОМОЩНОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

© 2015

Д.А. Циринг, доктор психологических наук, профессор, ректор
И.В. Пономарева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Е.А. Евстафеева, старший преподаватель кафедры психологии
К.Ю. Эвнина, преподаватель кафедры психологии
Челябинский государственный университет, Челябинск (Россия)

Аннотация. Семья, рассматриваемая авторами статьи с позиций системного подхода, выступает средовым фактором становления личности подростка. В статье представлен анализ эмпирических данных, свидетельствующий о влиянии нарушений семейных взаимоотношений на формирование личностной беспомощности как системной характеристики субъекта. Личностная беспомощность как системная характеристика, связанная с тревогой, с недостаточной адаптивностью в социуме, свидетельствует о низкой дифференциации, которая присуща той семейной системе, в которой воспитывается ребенок. В концепции личностной беспомощности установлены типы семейного воспитания, при которых с большей вероятностью формируется личностная беспомощность: доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестокое обращение и противоречивый стиль воспитания. В данном исследовании доказана гипотеза о том, что определенное нарушение семейного стиля воспитания формирует определенный тип личностной беспомощности у подростка. В частности, доказано, что доминирующая гиперпротекция взаимосвязана с манипулятивным типом, повышенная моральная ответственность и жестокое обращение с адаптивным типом, а противоречивый тип семейных взаимоотношений, формирует защитный тип личностной беспомощности. Установлены ошибки семейного воспитания, как компоненты стиля семейного воспитания, детерминирующие в большей мере личностную беспомощность того или иного типа.

Ключевые слова: психология развития, семейное воспитание, нарушение семейных взаимоотношений, личностная беспомощность, типология личностной беспомощности, подростки.

В истории развития научного знания о факторах обуславливающих становление личности особое место отведено семье. Роль семейного воспитания невозможно переоценить, но зачастую изучение детско-родительских отношений, нарушений взаимоотношений в семье носит односторонний характер: исследователи ограничиваются установлением взаимосвязи между ошибками семейного воспитания и какими-либо особенностями поведения ребенка или его личности, игнорируя целостность субъекта и системность психики. Очень важно правильно определиться с методологией исследования семейного воспитания как средового фактора формирования субъекта, чтобы затем на основе полученных выводов выстраивать эффективные стратегии психологической профилактики и помощи семьям с нарушенными коммуникационными процессами.

На наш взгляд, данную методологическую проблему успешно решает системный подход к проблеме психического здоровья и семейных взаимоотношений. Сущность системного подхода состоит в том, что он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и механизмов, которые эту целостность обеспечивают [1]. Развертывание принципа системности в психологии привело к проникновению его во многие сферы теоретических и практических исследований. Системный подход в психологии нашел отражение в исследовании семьи как системы и семейной психотерапии. Системное мышление исследователей трактует семью как целостный организм, как систему эмоциональных отношений (М. Боуэн, 1966). Отношения в семье представляют собой стиль общения, характер взаимодействия, тип воспитания, межличностные взаимоотношения. А. В. Черников, систематизируя положения системного подхода, определяет семью как социальную систему; комплекс элементов и их свойств, которые характеризуются динамическими связями и отношениями друг с другом [2]. В соответствии с общей теорией систем, семья является динамической системой, в которой доминирует движение, здесь отношение одного предмета к другому оказывает воздействие на все его части. Как отмечают представители системной семейной психотерапии, семейная система является самоорганизующейся, другими словами, любые изменения в системе целесообразны, причины этих изменений лежат внутри неё самой, процесс изменения семейной системы, и функци-

онирование её в целом, определяет жизнедеятельность элементов этой системы [1, 2]. Из этого следует что, семья является не только средой, продуцирующей психические травмы, но также средой, определяющей реакцию личности на них. Она может, например, воспитать ребенка с личностной беспомощностью, создавая соответствующую воспитательную обстановку, что, в конечном итоге, приведет к трудностям ребенка во взрослой жизни. Так, симптомокомплекс личностной беспомощности, исследуемый нами, порождается в семейной системе, на основе взаимоотношений в семье [3-7]. В связи с этим, следует рассматривать вопрос о формировании личностной беспомощности в рамках системного подхода.

Личностная беспомощность как системная характеристика, связанная с тревогой, с недостаточной адаптивностью в социуме свидетельствует о низкой дифференциации, которая присуща той семейной системе, в которой воспитывается ребенок [8-10]. Чрезмерность родительской заботы, внимание, опека являются результатом тревоги родителей, обусловленной низкой дифференциацией. Диагностируемая у ребенка личностная беспомощность свидетельствует также о низкой степени дифференцированности, связанной с отсутствием у ребенка собственных внутренних ресурсов для решения сложностей различного характера, чрезмерной зависимостью от окружающих, что провоцирует родителей проявлять гиперопеку, подкрепляя убежденность в несамостоятельности их детей [11, 12]. В рамках концепции личностной беспомощности Д. А. Циринг доказывает, что именно семьи с низкой дифференцированностью, где высока зависимость членов семьи друг от друга, поощряют недифференцированность детей, другими словами, не позволяя приобрести независимость, усиливая симбиоз детей и родителей, последние формируют стилем взаимоотношений и воспитания личностную беспомощность как устойчивую характеристику личности [3].

Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий выделили факторы семейных взаимоотношений, наиболее важные с точки зрения формирования нарушений поведения и отклонений личности детей и подростков. К таким факторам относятся уровень протекции, степень удовлетворенности потребностей ребёнка, степень предъявления требований, степень запретов, строгость санкций, структурно-ролевой аспект жизнедеятельности семьи, особенности

функционирования системы взаимных влияний, механизмы семейной интеграции [13].

Ранее автором концепции личностной беспомощности были установлены типы семейного воспитания, при которых с большей вероятностью формируется личностная беспомощность: доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестоко обращение и протворечивый стиль воспитания [3, 5].

В данном исследовании авторы поставили задачу выявить частные нарушения семейных коммуникаций, детерминирующих личностную беспомощность.

Для этого были собраны эмпирические данные, раскрывающие особенности семейных взаимоотношений в семьях подростков с личностной беспомощностью (N=119), а также такие психологические характеристики подростков как склонность к манипулятивному поведению, выраженность психологических защитных механизмов и степень удовлетворенности семейными взаимоотношениями.

Множественный регрессионный анализ как метод математической статистики позволили определить вклад нарушений семейных взаимоотношений в формирование личностной беспомощности. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Оказалось, что у подростков наиболее склонных к манипулятивному поведению на формирование личностной беспомощности относительно наибольшее влияние оказывает потворствование отца ($\beta=0,355$, $p=0,001$). Отец, некритично удовлетворяет все потребности ребенка, чрезмерно покровительствует ему, стремится освободить его от малейших трудностей, в то же время такое воспитание препятствует выработке навыков к систематическому упорству в достижении цели, умению справляться с трудностями. Кроме того, у этих подростков недостаточность санкций матери ($\beta=-2,968$, $p=0,007$) вносит относительно больший вклад в формирование личностной беспомощности. Матери таких подростков предпочитают обходиться без наказаний, уповают на поощрения, в результате чего подросток не получает объективной оценки своим поступкам, а ошибочные стратегии поведения подростка никаким образом не корректируются, в дальнейшем такой подросток не способен справиться со сложной ситуацией без посторонней помощи [14].

Таблица 1- Оценка вклада нарушений семейных взаимоотношений в формирование личностной беспомощности у подростков

Психологические особенности подростков с личностной беспомощностью	Нарушения семейных взаимоотношений	β	p	
Склонность к манипулятивному поведению	Потворствование отца	0,355	0,001	
	Недостаточность санкций матери	2,968	0,007	
	Психологические защитные механизмы	Неустойчивый стиль воспитания матери	3,972	0,001
		Вынесение отцом конфликта между супругами в сферу воспитания	2,149	0,042
		Воспитательная неуверенность отца	2,160	0,041
Чрезмерность требований-обязанностей со стороны отца		4,158	0,000	
Удовлетворенность семейными взаимоотношениями	Чрезмерность санкций со стороны отца	2,499	0,02	
	Чрезмерность запретов отца	2,584	0,017	

У подростков, прибегающих наиболее часто к психологическим защита (регрессия, замещение) личностная беспомощность детерминируется в большей мере неустойчивым стилем воспитания матери ($\beta=0,522$, $p=0,000$). Неоднозначность воспитательных приемов матери, нестабильность воспитательной стратегии или её полное отсутствие, приводящие к дисгармонизации личности ребенка, вынуждают последнего сохранять гомеостаз посредством защитной функции личностной беспомощности [15, 16]. Также у этого кластера подростков вынесение отцом конфликта между супругами в сферу воспитания провоцирует формирование личностной беспомощности ($\beta=2,149$, $p=0,042$). Данное нарушение семейных взаимоотношений демонстрирует недо-

вольство отца воспитательными методами матери, что обнаруживает противоречивость семейного воспитания, в целом. Также обнаружено, что воспитательная неуверенность отца ($\beta=2,160$, $p=0,041$), чрезмерность его требований-обязанностей ($\beta=-4,158$, $p=0,000$) и запретов ($\beta=-2,499$, $p=0,02$), вносят больший вклад, чем другие предикторы в формирование личностной беспомощности у подростков с выраженными защитными механизмами. С одной стороны, воспитательная неуверенность отца приводит к перераспределению власти в семье в пользу подростка, с другой, отцом накладываются высокие запреты и обязанности, что ярко демонстрирует противоречивость воспитания отца [17].

Чрезмерность запретов отца ($\beta=4,584$, $p=0,017$) выступает в качестве основного наряду с остальными предикторами формирования личностной беспомощности у подростков наиболее удовлетворенных семейными взаимоотношениями. Отец предъявляет подростку огромное количество требований, которые ограничивают его свободу и самостоятельность. У подростка нет ресурсов противостоять таким мощным запретам, ему остается лишь адаптироваться к ним, проявляя личностную беспомощность [18].

Полученные данные о взаимосвязи частных ошибок семейного воспитания и указанных особенностей личности подростков с личностной беспомощностью имеют теоретическую и практическую ценность. Во-первых, данные указывают на различные типы личностной беспомощности, сложившейся под влиянием разных ошибок семейного воспитания, что позволяет формулировать типологию личностной беспомощности и развивать концепцию. Во-вторых, известность последствий нарушения семейных коммуникационных процессов приводит к наиболее эффективной профилактической работе в семье. И, в-третьих, знание вклада нарушений семейных взаимоотношений в формирование личностной беспомощности различного типа поможет психологу-практику выстроить стратегию работы для достижения психотерапевтического эффекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Варга А. Я., Системная семейная психотерапия : Краткий лекционный курс. / А. Я. Варга, Т. С. Драбкина. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
2. Черников А. В. Системная семейная терапия : интегративная модель диагностики / А. В. Черников. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Независ. фирма «Класс», 2001. 208 с.
3. Циринг Д. А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей // Вопр. психологии. 2009. № 1. С. 22-31
4. Пономарева И. В. Семья как фактор формирования личностной беспомощности // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. №4. 2011. Челябинск: ООО «ИзЛиТ». С. 109-113.
5. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности : исследование уровней субъектности / Д. А. Циринг. М.: Академия, 2010. 410 с.
6. Ponomareva I. Tsiring D. Adolescents from families with disturbances in relationships: typology of personal helplessness, 28th International Congress of Applied Psychology. Paris. France. 2014. <http://www.icap2014.com>
5. Ponomareva I., Tsiring D. Typology of Personal Helplessness and Its Relationship with Different Parenting Styles. The 13th European Congress of Psychology. Stockholm. 2013. <http://www.ecp2013.se>
6. Циринг Д. А., Пономарева И. В., Овчинников М. В., Эвнина К. Ю. Средовая природа личностной беспомощности. // Вестник Томского государственного университета. №389. 2014. с. 217-220
7. Циринг, Д. А. Психология выученной и личностной беспомощности. Учебное пособие. / Д. А. Циринг. М.: Академия, 2013. 236 с.
8. Циринг Д. А., Пономарева И. В., Овчинников М.

- В., Евстафеева Е. А., Честюнина Ю. В. Эмпирическое исследование стилей семейного воспитания и особенностей взаимоотношений с родителями в семьях детей с личностной беспомощностью // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 11(4). С. 929-933;
9. Tsiring D. Effects of Personal Helplessness in Adolescents' Behaviour, 28th International Congress of Applied Psychology. Paris. France. 2014. <http://www.icap2014.com>
10. Tsiring D. Effects of Personal Helplessness in Human Activities and Behavior. The 13th European Congress of Psychology. Stockholm. 2013. <http://www.ecp2013.se>
11. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 2-е изд., расшир. и доп. СПб.: Питер, 2000.
12. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: Изд-во МГУ ЧеРо, 1997. 344 с.
13. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь. 2006. С. 249-253
14. Пономарева И. В. Исследование психологических функций личностной беспомощности у подростков в семьях с различными стилями семейного воспитания // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 4 (1). С. 138-144
15. Птичкина Е. Л. Семья и подросток: внутрисемейные детерминанты девиантного поведения старших подростков. Учебное пособие. Камчат.: Изд-во КамГУ. 2006. 102 с.
16. Цымбал Е.И., Сафонова Т.Я. Жестокое обращение с детьми, пострадавшим от жестокого обращения, и их родителям. – М.: ПМСЦ «ОЗОН», 2001. – 121 с.
17. Эвина К. Ю., Евстафеева Е. А., Овчинников М. В., Честюнина Ю. В. Роль отца в формировании личностной беспомощности у детей. *Fundamental science and technology - promising developments*, North Charleston, 2014, 2, pp. 72 - 75.
18. Циринг Д. А., Эвина К. Ю., Евстафеева Е. А., Овчинников М. В., Семейная система как средовой фактор формирования личностной беспомощности: теоретическое обоснование // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн.* 2014. № 3 (6). Режим доступа: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=104>

*Статья публикуется при поддержке гранта
РГНФ «Основной конкур» (ГК № 14-06-00577 а)*

VIOLATIONS OF PARENTAL PARENTING STYLE INCREASES THE RISK OF FORMATION OF VARIOUS TYPES PERSONAL HELPLESSNESS IN ADOLESCENTS

© 2015

D.A. Tsiring, doctor of psychological science, professor, rector of Chelyabinsk State University
I.V. Ponomareva, candidate of psychological science, assistant professor of the chair «Psychology»
E.A. Evstafeeva, assistant professor of the chair «Psychology»
K.Y. Enina, lecturer of the chair «Psychology»
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

Abstract: Family, considered by the authors to the system approach, in favor of environmental factors of personality of a teenager. The analysis of the empirical evidence on the impact of violations of family relationships on the formation of personal helplessness as the system characteristics of the subject. Personal helplessness as a systemic characteristic associated with anxiety, a lack of adaptability in the society, indicates the low differentiation, which is inherent of the family system in which the child is brought up. The concept of personal helplessness installed types of family education, where more likely formed personal helplessness: dominant patronage, increased moral responsibility, abuse and inconsistent parenting style. This study proved the hypothesis that certain violations of family parenting style creates a certain type of personal helplessness in adolescents. In particular, it is proved that the dominant patronage interconnected with the manipulative type, high moral responsibility and abuse of adaptive type, and controversial type of family relationships, forms a protective type of personal helplessness. Installation mistake of family education, as components of the style of family education, determining increasingly personal helplessness of one type or another.

Keywords: developmental psychology, family education, violation of family relationships, personal helplessness, typology of personal helplessness, teenagers.

УДК 130:008:159.923.2

ОДИНОЧЕСТВО В ПРОСТРАНСТВЕ ГЛАМУРА

© 2015

Е.Л. Яковлева, доктор философских наук, кандидат культурологии,
профессор кафедры «Философия»
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)

Аннотация. Объектом исследования статьи становится вечная философская проблема – одиночество личности, наиболее ярко проявляемая сегодня в пространстве гламурного социального. Автор, анализируя состояние одиночества, опираясь на философскую литературу, выявляет в нем позитивный потенциал, связанный с самопознанием себя и окружающего мира/ситуаций/людей. Одиночество, вызванное своеобразным дискомфортом, конфликтом и/или разладом, погружает личность в разнообразное раздумья о бытии и собственной метафизике, даря огромную палитру эмоций и приводя к «трагическому просветлению». Диалектичность одиночества понимается автором как временное бегство от себя, влекущее за собой возврат к себе. В период одинокого существования личность способна творчески сконструировать будущее, связывая в единый временной поток прошлое, настоящее и будущее, не позволяя проявляться разрывам в бытии. В этом отношении одиночество можно считать своеобразной перезагрузкой личности, в рамках которой осуществляется смена оптики мироздания, позволяющей включиться в реально происходящие процессы, что дает возможность личности стать инклюзивной/включенной в бытие. Совершенно иной модус одиночества наблюдается в современности, живущей под колпаком идеологии гламура, которая посредством тиражирования своих законов и идей прозрачно манипулирует реципиентами. В результате подобного манипулирования каждый оказывается обреченным на одинокое существование в окружающем гуле коммуникации/информации/карнализации, мешающим сосредоточению на «самом само». Вследствие этого одиночество приобретает негативный модус, связанный с бытийной пустотой, не способствующей раздумьям о бытии и самосовершенствованию.

Ключевые слова: гламур, идеология гламура, одиночество, инклюзивность, человеческая субъективность, трагедия, мужество Быть, дискомфорт, свобода, конструирование будущего, общество, симулятивность, след.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Современный человек заморожен окружающим его пространством, где господствует искусственная/техническая красота, которая магически/колдовски блещит, излучая гламурное счастье и богатство. Высокие технологии, развивающиеся с космической скоростью, опутывают окружающий мир невидимой сетью, способствующей мгновенному распространению флюидов гламура во всех уголки социального. Мир образов, прозрачно/призрачно пропагандирующих основные феномены гламурной идеологии (красоту, богатство, счастье), зримо и навязчиво диктуют стиль и образ жизни для всех, не считаясь с индивидуальными ценностями и возможностями. Гул всеобщей коммуникации приводит к ситуации немоты и глухоты. Никто ничего не говорит, вернее речь обладает нулевой степенью смысла и произносится с целью скрыть/заполнить пустоту пустотой. Но при этом никто никого не слушает, потому что каждый пытается свою вокальную партию сделать главной. Перечисленное обостряет проблему одиночества личности (вспомним хотя бы состояние «одиночества в сети»), которую вуалирует мишура гламурного.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновываются авторы; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Проблема одиночества в виду ее психологической сложности и феноменологической труднодостижимости затрагивается сегодня небольшим количеством философов, среди которых выделим работы А.С. Гагарина [1], О. Порошенко [2], Е.А. Юдич [3]. Отметим исследование О. Порошенко, диалектически рассмотревшей одиночество в бытии личности, приведшей автора к пониманию экзистенциального феномена как «оптимистической трагедии» [2].

В отличие от проблемы одиночества тема гламура сегодня «набирает обороты» в исследовательской литературе, начиная проблематизироваться [4, 5, 6, 7].

Формирование целей статьи (постановка задания). В связи с вышесказанным, автором осуществляется попытка рассмотрения современного тотального одиночества бытия личности в пространстве социального гламурного.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. **Одиночество** как сложное состояние обладает онто-

гносеологическим и аксиологическим статусами, затрагивая глубинные основы бытия, что позволяет решать большое количество проблем, связанных с метафизикой человека. Через опыт одиночества проходит каждая личность, но передать всю палитру ощущений, чувств и мыслей в этом противоречивом состоянии довольно трудно, что объясняет и ограниченное количество источников по проблеме. Тем не менее, практически все философы и писатели мимоходом, нецеленаправленно, касались этой темы, потому что она оказывалась близка каждому. Дело в том, что в состоянии одиночества «человек ставит такую достоверность, в силу которой и внутри которой он сам удостоверяется в себе как сущем, опирающемся таким путем на самого себя» [8, с. 118].

В этом сугубо-индивидуальном состоянии, обусловленном множеством причин, личность достигает разные цели, что нашло отражение в философских подходах. Так, Б. Паскаль связывал одиночество с постижением своего небытия в сравнении с бесконечностью, С. Кьеркегор – веры в сверхъестественное, Ф. Ницше – воли, Н. Бердяев – Бога, Г. Торо – природы и человеческой независимости, Э. Фромм – свободы, А. Камю – презрения к абсурдному и пр.

Человек обречен на одиночество, крайние формы которого проявляются в начальном и заключительном аккорде его жизни. Как писал И. Ильин в своей «Книге раздумий», «одиноким приходит человек в эту жизнь с первым вырвавшимся криком страдания, требующим глотка воздуха, одиноким покидает он этот мир с последним вздохом, стараясь произнести слово». В этом заключается трагедийный пафос состояния одиночества как вездесущего модуса бытия, осознание которого смягчает боль, вызванную этой трагедией, от которой невозможно уйти/сбежать/спрятаться. Потому что трагедия соприкасается с историей человеческой жизни – биографией: «история разворачивается как трагедия, сама трагедия имеет место в истории» [9, с. 577]. Трагедийность усугубляют духовные поиски личности, особенно в состоянии одиночества, высвечивая ее страдания, совестливость, страх, обреченность, чувства вины и ответственности, не находящие нередко отклика в абсурдности социального. Человек наедине с собой мучается вопросом: «что он может сделать, чтобы прийти к гармонии, которая освободит его от мук одиночества, даст почувствовать себя в мире как дома и позволит ему достичь чувства единства с миром?» [10, с. 370].

Поиск ответа на этот вопрос заставляет личность

интенсивно искать, всматриваясь в себя и окружающий мир, чутко ловя отзвук и пытаясь адекватно откликнуться на него. Ответы не лежат на поверхности, а отклики бывают неудачными, усугубляя страдания личности. Но, как говорил Ф. Ницше, «страдание делает человека более глубоким».

В состоянии одиночества личность ведет непрерывный диалог с самим собой, где порождает/расширяет/обогащает смысл своей событийности/со-бытийности. Выстраивая диалог как элемент театрализации личностного бытия, он одновременно выступает и актором, и зрителем, абстрагируясь от ситуации и рефлексировав над ней. Внутренняя, невидимая диалогичность высвечивает личную позицию, осуществляемую посредством кантовской методологии: «мыслить самому; мыслить так, чтобы быть способным смотреть одновременно на мыслимое глазами другого; мыслить непротиворечивым образом» [2, с. 101]. В итоге происходит своеобразная *перезагрузка* личности, обновляющей и обостряющей оптику мироздания, что характеризует ее как инклюзивную.

Подчеркнем, глубокое погружение человека в одиночество не исключает его инклюзивности. Наоборот, рефлексировав в этом состоянии, человек обнаруживает включенность в бытие, присоединяясь к ритмам не только своей культурно-исторической эпохи, но и мироздания в целом. Активная включенность в бытие в состоянии одиночества приводит к «трагическому просветлению» (А. Белый), открывая личности ключи от потаенного. В этом состоянии «трагического просветления» приходит новое понимание жизни (нередко провидческое/интуитивное), переводя личность на более высокий уровень метафизического развития, связанный с пониманием диалектики бытия, где поражения и победы неразделимы. Тем не менее, они дают почувствовать *вкус жизни и к жизни*. Согласимся с глубоким смыслом слов Д. Локка о ценности жизни, «даже если она безрадостна и невыносима».

Одиночество, помогая личности осознать диалектику объективного и субъективного, высвечивает суетность бытия и его пустоты, влияющие на индивидуальные проявления, в которых обнаруживаются эти черты. Вследствие подобного осознания происходит понимание *подмены Я*, оценка собственных поступков и осмысление смысла жизни. Можно утверждать, несмотря на различные цели, достигаемые в результате состояния одиночества, оказывается, что оно диалектично, высвечивая в своем проявлении взаимосвязь субъективных и объективных модусов бытия/переживания.

Наиболее ярко в состоянии одиночества проявляется *человеческая субъективность*, позволяющая познать свой внутренний мир, через призму которого интерпретируется не только свое, но и внешнее/объективное. Вспомним, сократовский призыв «Познай самого себя», оказавшийся вечным и даже архетипичным. Знание себя открывает простор для познания Другого как объекта, неважно одушевленного или неодушевленного. При этом, вспоминая экзистенциалистов, согласимся с их метафизической установкой: чем насыщеннее опыт личности, не исключающий драматические и трагические эпизоды, тем полнее раскрывается ее экзистенция. Именно жизненный опыт в одиночестве требует своего понимания и постижения, где трагедия выступает в качестве «стиля общения с собой» [2, с.13]. В этом отношении одиночество есть своеобразный *выбор*, довольно мощный и сильный, к которому, как правило, личность подходит/обращается в трудные моменты жизни, связанные с трагедиями/драмами/противоречивыми ситуациями/жизненными тупиками. Поняв, что *бытие-с* не получается, личность уходит в *бытие-в*, не отключаясь от *бытия-с*, чтобы в преображенном виде начать *бытие-для*. «Одиночество – экзистенциал, предполагающий и позволяющий в регистре интимного (интенцированного на самого себя) переживания постичь собственную са-

мо-данность (произвести самоидентификацию с аутичным «Я») и организовать потенциальную и актуальную смыслодержательную (ценностную) самозаданность как сущность, самость» [1, с.78].

Состояние одиночества олицетворяет *разлад/спор* с собой/Другими, что говорит о распаде целостности и потере корней в бытии, заставляя отправиться в Путь как дороге к себе/поиску выхода из ситуации, настоятельно требуя *принятия конкретных решений*. Неслучайно одиночество можно охарактеризовать как «*мужество Быть*». Подчеркнем, нередко человек избегает одиночества, испытывая *страх остаться наедине с собой*, заменяя его симулякрами. Вспомним Б. Паскаля, заметившего, что обращение к развлечением и авантюрам («коренится в изначальной бедственности нашего положения, в хрупкости, смертности и такой ничтожности человека, что стоит подумать об этом» [11, с. 75], то есть причина *бегства от себя в одиночестве*, в первую очередь, коренится в страхе одиночества.

Безусловно, погружаясь в одиночество, человек испытывает страх/обеспокоенность/депрессивные состояния/чувство вины/ опустошенность/тоску и др., что вызывает определенный дискомфорт, связанный с неуютностью и непристроенностью в бытии. Б. Паскаль в своем описании состояния одиночества довольно суров: «сколько пусто человеческое сердце и сколь, вместе с тем, нечистот в этой пустоте» [11, с. 208]. Приведенная цитата показывает, что в состоянии одиночества личность «вытаскивает» из своей пустоты и осмысляет не столько позитивное, сколько негативное субъективно-метафизическое. Подобное приводит к положению: *одиночество – это время исправления ошибок и корректировки собственного пути*. В таком состоянии одновременно задействуются *бессознательное – сознательное – сверхсознательное, чувственное – эмоциональное – рациональное, духовное – душевное – энергетическое*. При этом одиночество в нашем контексте не подразумевает отчужденности и уединенности/изоляция, потому что его продуктивные черты могут проявляться при *погружении в ситуацию*, создавая эффект *присутствующего отсутствия*, тем самым позволяя не выпадать из контекста современности и чувствовать его ритмы. Как заметил Г. Торо, одиночество есть своеобразный процесс *перерождения*, в современном понимании – *перезагрузки*. В этом отношении оно полезно и не «отвлекает от серьезных дум», давая возможность понять свою включенность в единство мира и общение с ним» [12]. Именно активная погруженность в происходящее представляет возможность осмысления, переживания и деятельного решения проблем, позволяя избежать пессимистичного и давая шанс поверить в себя. Согласимся с Н. Аббаньяно, утверждавшим, что наедине с собой человек осуществляет *поиск собственного пути*.

В одиночестве личность может свободно проявить свое Я в виде эмоций/чувств/переживаний/мыслей, не боясь давления и осуждения/осмеяния со стороны, что подчеркивает *связь одиночества со свободой*. Подчеркнем, в целях избегания культа собственной личности необходимо не только позиционирование Я, но и умение отстраниться от него, взглянув на ситуацию глазами Другого, быть иным/перелицеваться, проявив диалектичность мышления, сопровождаемому толерантностью и гуманизмом.

Помимо этого, одиночество дает простор для фантазирования и проявления творческого начала, виртуального путешествия, тем самым намечая траекторию вектора движения личностного бытия. Здесь мы приходим к концептуальности одиночества, становящегося позитивной моделью для творческого *конструирования будущего* через неотчужденное осмысление прошлого и настоящего, то есть одиночество выступает в качестве связующей временной нити, не позволяя проявляться разрывам в бытии и выпадениям из него. Согласимся с Ницше, согласно которому, личность, трансформируя

негативный потенциал одиночества в творческую деятельность, являет собой высокую моральность.

В одиночестве личность может с новых позиций осознать свой опыт, взаимодействие с окружающим миром, переосмыслив многие ценности. Например, понимая одиночество как *плод сознания*, Н.А. Бердяев приходит к мысли, что в таком контексте оно помогает постичь важность *чувства сплоченности*: ««Я» трансцендирует себя, во внутреннем существовании своем выходит к другому и другим» [13, с. 216-217]. Помимо этого, слова Н. Бердяева вуалированно показывают *относительность одиночества*: человек никогда не бывает абсолютно одинок, он живет в определенном культурно-историческом контексте, его постоянно кто-то/что-то окружает либо он себе создает окружение, пусть даже виртуальное/воображаемое. В этом пункте мы принципиально расходимся с экзистенциалистами, утверждавшими, что одиночество – это вечное состояние/со-стояние человека в обществе. Скорее, подобный тип абсолютного одиночества можно обнаружить в толпе, где люди разобщены и, как правило, не связаны между собой. Но толпа представляет собой *временное образование* в рамках социума. В обществе/коллективе/государстве как *постоянном образовании* подобное не обнаруживается. В итоге, как мы считаем, *одиночество как бегство от общества* невозможно: социальные ценности/установки/традиции/нормы всегда будут сопровождать человека, выступая в качестве фонового сопровождения, даже в его контркультурных взрывах и робинзонаде (вынужденной/осмысленной). Общество становится пространством, где личность, осознав невозможность преодоления физического одиночества, осуществляет это метафизически. На наш взгляд, возможно временное *одиночество как бегство от себя*, что говорит о трусости/слабости/отсутствии ответственности, приводящим к разного рода симуляциям, настоятельно требующим рано или поздно *возврата к себе*.

Исходя из приведенных рассуждений, подчеркнем: одиночество – универсальное состояние «оптимистической трагедии» (О. Порошенко), являющееся необходимым компонентом бытия, позволяющим осмыслить и стратегически спроектировать ситуацию, направленную из прошлого через настоящее в будущее. Только через призму одиночества и его переживания, связанного с синтезом чувств, разума и воли, познается бытие и его истинность. Одиночество – *позитивное время работы над ошибками* («время собирать камни») и *обретения себя*, служащее фундаментальным основанием для прояснения личного миропонимания, отношения ко всему происходящему в действительности и выработке шкалы ценностей, лежащих в основу жизнедеятельности. В состоянии одиночества как позитивной составляющей жизнедеятельности человек начинает осознавать свое личностное начало, самость, понимать смысл жизни и предназначение.

В современном мире происходят разного рода кризисы и динамические изменения, теряются социальные «опоры» в виде нации/коллектива/семьи, все в жизни становится ненадежным/нестабильным/временным/подвижным. Сам человек находится в состоянии *переходности-к*: с ним начинают происходить бесконечные перемены, вследствие которых он постоянно оказывается в новом качестве, не успевая осмыслить происходящее и теряя самого себя. Личность оказывается на перекрестке множества дорог, каждая из которых представляет собой запутанный лабиринт, в котором нет начала и конца. Более того, идеология гламура, прозрачно манипулируя, диктует свои правила игры, связанные с роскошно-красивым, но по сути – симулятивным образом жизни. В пространстве гламурного социального практически нет места естественному, зато преобладает искусственное, созданное специально и акцентированное/тиражируемое дигитальными технологиями. В итоге рождается симуляция праздничной и блестящей

будто-жизни: здесь естественность личности умирает, (перечеркивая себя), рождая маску – искусственный персонаж, живущий театрально, напоказ и провоцируя интерес к себе. В итоге в ризоматично-гламурной современности индивид начинает ощущать опустошенность своего существования, отчуждение от окружающего/самого себя и перманентное состояние одиночества, не отпускающее его из своих оков ни на мгновение.

Встает закономерный вопрос: *что характерно для современного одиночества?*

Сегодня состояние одиночества не сопровождается осознанием своего жизненного опыта и внутренним поиском себя/смысла жизни/ценностей: современный/со-временный человек оказывается к нему не готовым ввиду своей пассивности и инфантильности, отсутствия знаний и кочевого образа жизни (одна из его новых идентичностей – *электронное кочевничество*). Личность в состоянии одиночества не желает ничего осмысливать и понимать, живя по инерции и убегая от проблем/общества/себя. Не в малой степени этому способствует и гламур, занимающий лидирующие позиции в социальном. Окружающая с рождения гламурная среда, трансформирует метафизику человеческого бытия, исключая из нее интеллектуальный и нравственный аспекты, но при этом гипертрофируя эстетический. Подчеркнем, современная красота оказывается искусственной, намеренно сделанной. В ней обнаруживается патологическая злокачественность, связанная с деградацией интеллектуально-нравственного в жизни индивида. Симулятивная красота окружающего мира, оказывая непомерное давление на человека, делает его боязливым и отягощенным бременем: он испытывает страх признаться в своем несоответствии гламурным канонам не только окружающим людям, но и самому себе, что делает его одиноким и отчужденным.

Гламур сегодня становится главенствующей идеологией, великолепно вписывающейся в формат общества потребления и манипулирующей сознанием человека. Как известно, в век информационных технологий экономически ценным объектом становится информация и все, что с ней связано. Неслучайно гламур, взяв на вооружение информационный потенциал, наполнил его своими идеологемами, связанными с красотой, богатством и славой. В результате манипулирования сознанием посредством информации происходит смешение реального и вымышленного. Жизнь, особенно медийных лиц, являющих собой эталон гламурного образа как «икону стиля», мифологизируется, а миф становится одной из ключевых конструкций идеологии гламура, позволяющей скрыть реальность. Мифу, которому стало тесно в своих онтологических рамках, и он, наполняясь символами гламура и их абстрактно-пустым содержанием, захватил пространство социального, подчиняя его себе. Сегодня, рефлексировав над бытием, особенно остро понимаешь, насколько искусственно созданные и незаметно внедряемые мифы деформируют реальность, скрывая истинное положение вещей, отвлекая людей от действительности и акцентируя внимание на выгодных творцам и их заказчикам культурных (политических, экономических, религиозных, научных и других) смыслах. Как справедливо заметил Ж. Бодрийяр, «в современном обществе происходят только недостоверные, маловероятные события», при этом «раньше предназначение события заключалось в том, чтобы произойти, ныне – в том, чтобы быть произведенным» [14, с. 62]. Подобная информация, пускаясь в тираж посредством СМИ и Интернет, начала изменять мировоззрение людей, влияя на их проявления в жизнедеятельности, в том числе в повседневных практиках. Подчеркнем, манипуляция мифической красотой направлена на бессознательные и сознательные потенции личности, тем самым приводя в движение чувственное и эмоциональное, игнорируя рациональное, духовное и душевное. В итоге свое «недоиспитанное» энергетическое состояние направляет на пас-

сивное восприятие симулятивного в виде мифизированной красоты и ее бездумного/безумного потребления.

Гламур окружает человека симулякрами: видимостью наполненности жизни, сопровождаемой срежиссированным/постановочным *театральным показом* доверительности, интимности, соучастности, желания помочь и др., выступающими в качестве отвлекающих маневров гламурной идеологии. В реальности оказывается, что, практически кафкианский, современный «маленький человек» оказывается один на один со своими проблемами, задавленный/подавляемый гламурными персонажами и гламурным образом жизни. Шум, производимый гламуром, мешает сосредоточению на «самое само» (А.Ф. Лосев), бесконечно отвлекающий и бесцеремонно/нагло внедряясь в сокровенное. Вспомним великий смысл слов, связанный с пониманием «самое само»: «Самое главное – это сущность вещей, самость вещи, ее самое само. Кто знает сущность, самое само вещей, тот знает все. Самое главное – это знать не просто внешнее и случайное, но знать основное и существенное, то, без чего не существует вещи. То, что пребывает в вещах, а не просто меняется и становится, – вот к чему стремится и философия, и сама жизнь. Однако, что же такое сущность вещей? Что такое вещь, именно сама вещь, то в вещи, что не сводимо ни на что другое, ни на какую другую вещь, что есть только она сама, самая сама и ничто другое?» [15, с. 300]. Как мы считаем, лосевское понимание вещи распространяется на человека и мир его феноменов, требующих осмысления и нахождения сути. В этом же русле пастернаковские поэтические/поэтические искания «во всем мне хочется дойти до самой сути. В работе, в поисках пути, в сердечной смуте». Но гламур не оставляет места в субъективности для подобных поисков, буквально изматывая личность своими бесконечно тиражируемыми идеологемами и образами, проникающими в «самое само». В итоге у индивида практически не остается пространства для одиночества, но даже если оно обнаруживается, то в нем нет места для Я как *себя-в-себе-самом-являющемся*.

Ввиду того, что духовная сторона жизни игнорируется гламурной идеологией, то личность не занимается процессом самосовершенствования и смыслового поиска, тем самым снимая ответственность за собственное/общественное бытие. Одинокая повседневность в контексте отчужденного гламурного социального представляет собой «дурную бесконечность»: здесь все симулятивно и повторяемо, но не рефлексивно. Смыслы опошлены и/или отсутствуют. В жизненных ситуациях нет целиности и завершенности. Везде стоят многооточия, требующие решения проблем, но личности нет до них дела. Электронное кочевничество и мозаично-клиповый образ мышления не акцентируют внимания на сложности, многогранности и серьезности происходящего, переводя все в русло шутки/сатиры/сарказма циничного субъекта, проявляющем себя не в форме *присутствующего отсутствия*, а – в форме *отсутствующего присутствия*.

Прозрачная манипуляция гламурной идеологии приводит к тому, что в состоянии одиночества, вернее *одиночества-с-(гламурным социальным)*, человек обнажает свои низменные инстинкты и глупые/абсурдные мысли, обволакивая их флером экзистенциальности, но не для того, чтобы заняться психоанализом. Целью подобного обнажения является их перенос из сферы глубокой интимности в сферу публичности как крик о себе, желающем высказаться и быть услышанным, проявляя себя в виде Нечто в бытии. Дело в том, что гламур делает ставки на известность и популярность, подчеркнем, любой ценой. Неслучайно гламурным социальным приветствуется и тиражируется каждый скандал/эпатажная выходка/медийный спектакль/лайфлоггинг.

В состоянии одиночества современная личность прибегает к творчеству, но творчеству бессмысленному и симулятивному, мечтая о гламурной жизни, являющейся-

ся очередной иллюзией. Дело в том, что конечная цель – гламурный образ жизни – не мотивирует реальных действий, неслучайно «обломовщина» как черта русского характера, связанная с личностным застоєм и апатией, прозрачно поддерживается идеологией гламура, стимулирующей только бездумное/безумное потребление.

Разучившись мыслить и практически потеряв способность суждения, человек оказывается выключенным из бытия/неинклюзивным, не рефлексивным даже в рамках повседневного опыта. Выключенность из бытия отражается в/на состоянии одиночества: индивид, не желая осознать собственные ошибки/недостатки, связанные с отчужденностью/отрешенностью/пассивностью, не ищет причины сложившегося положения дел и не занимается самоанализом. Одиночество становится не «временем собирать камни», а бездельем/бездумьем, оказывающимся перманентным. Вследствие этого жизнь дивиды, потерявшего *ин/Я*, пускается на самотек, отдаваясь во власть внешних обстоятельств. Невключенность в бытие предполагает рассеянность внимания, негатив ситуации рутины, где «никогда ничего не происходит», что влечет за собой скуку и атрофию желания исправить сложившееся положение дел. Человек перестает быть хозяином своей судьбы, бездумно/безумно идя по ее ризоматичным лабиринтам, постоянно заходя в (гламурные) тупики. Как следствие подобных хождений – состояние бесконечного кризиса, сопровождающегося пессимистическими настроениями и апатией.

Одиночество в пространстве гламура, сопровождаемое звенящими/кричащими пустотой гулом/шумихой/карнавализацией и праздничным оживлением, утомляет личность и не дает ей сосредоточиться на ценностно-онтологическом: услышать *отзвуки бытия*, чтобы совершить ответный шаг – *отклик бытию*. Как замечает Г. Башляр в «Поэтике пространства», «отзвуки распространяются в различных аспектах нашей жизни в этом мире, а отклик призывает нас задуматься о глубине нашей внутренней жизни» [16, с. 14]. Посредством отзвука мы входим в бытие, а с помощью отклика – «даем наш голос», тем самым делая бытие своим, присваивая его, то есть «отклик подменяет одно бытие другим» вследствие включенности/захваченности человека происходящим, что «пробуждает в нас неизведанные глубины», «буйство духа» и «глубины души» [16, с. 14]. Именно отклик дает дополнительные импульсы отзвуку, обогащая опыт личного бытия и логос о нем. Но в пространстве гламурного социального, заполненного разнообразными шумами, оказывается невозможным услышать вызывающий к личности голос бытия. В итоге человек перестает соперничать и соучаствовать/*со-участвовать*, подаваясь пассивному созерцанию гламурного социального, не находя разгадок на поставленные вопросы, ведь «сама наша жизнь представляет собой процесс решения вопросов» [16, с. 23].

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Осуществляя деконструкцию одиночества современной личности, выявляется ее связь с бездельем/ничего-не-деланьем, скукой, ограниченностью мировоззрения, эксплуатацией низменных инстинктов и смысловой симулятивностью, что высвечивает «смерть человека» (М. Фуко) как личности – *Homo sapiens/Homo inclusive*. В этом состоянии личность, окруженная/задавленная идеологией гламура и ее образами, не ставит никаких целей, что в итоге не мотивирует ее действий, приводя к Ничто как бытийной пустоте. Одиночество в пространстве гламура высвечивает отчужденность/пассивность (интерпассивность) человека: это – состояние выключенного из бытия субъекта, погруженного в неосознаваемую рутинность и скуку, функционирующего как машина, что характеризует его, в большей мере, как *постчеловека*, а среду его обитания как *неинклюзивную*. Одиночество в пространстве гламурного общества есть крик отчаявшегося и отчаяния, ни к чему не ведущий и ни к кому не вызывающий, даже к

самому себе, потому что Я оказывается потерянным и не способным себя идентифицировать/понять/осмыслить. Это крик пустоты в пустоту. У современного человека в гуле многообразной информации, не несущей в себе знающей компоненты, оказываются заблокированными пути и возможности познания. В итоге современное одиночество являет собой парадокс в виде модуса забвения себя/социального/бытия и бегства от себя/социального/бытия в пространстве себя/социального/бытия, что приводит нас к пониманию *следа*, разработанного постмодернистами. Он олицетворяет не только человека, но и его перечеркивание, то есть «первоначальное прослеживание и стирание». По мнению Ж. Дерриды, «способ начертания такого следа в метафизическом тексте настолько немалым, что его нужно описать как стирание самого следа. След продуцируется как свое собственное стирание. И следу следует стирать самого себя, избегать того, что может его удержать как присутствующий. След ни заметен, ни незаметен» [17, с. 21]. Таким образом, следуя логике размышлений Ж. Дерриды, след вместо обнаружения себя дает отрицательный результат: он есть неустойчивое состояние, можно сказать – мерцание, проявляющее человека как «зачеркнутого человека» в его отражении и имитации, собственного стирания присутствия и отсутствия. Можно утверждать, что одиночество в пространстве гламура оказывается негативным состоянием, еще более усугубляющим «раскол присутствия» в бытии личности. Тотальность одиночества проявляется и в социальном, и в субъективном на фоне современной какофонии, тем самым трансформируя бытие личности из состояния/со-стояния в солежание/со-лежание в груди поверженных тел. Подобное позволяет утверждать, одиночество в пространстве гламура является не «оптимистической трагедией», а – *пессимистической*, настоятельно требуя пересмотра ценностей идеологии гламура и их смысловой наполненности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гагарин А.С. Экзистенциалы человеческого бытия: одиночество, смерть, страх. От античности до

Нового времени. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2001. 372 с.

2. Порошенко О. Оптимистическая трагедия одиночества. СПб.: Алетей, 2015. 216 с.

3. Юдич Е.А. Проблема одиночества в контексте философского осмысления// Дефиниции культуры. Томск, 2011. Вып. 9. С. 511-514.

4. Борисова Т.В., Петина М.А. Междисциплинарные основания гламура// Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. 2015. Вып. 1. Т. 17. С.184-187.

5. Точилев К.Ю. Гламур как эстетический феномен: генезис и исторические модификации: Автореферат диссертации на соискание уч. ст. к. филос.н. М., 2011. 26 с.

6. Иванов Д.В. Глэм-капитализм. СПб.: Изд-во «Петербургское Востоковедение», 2008. 176 с.

7. Руднева Д.А. Гламур как феномен культуры постиндустриального общества: методология исследования// Известия Уральского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2010. № 2. С. 31-40.

8. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. 448 с.

9. Гегель Г. Эстетика. М.: Искусство, 1968. Т. 3. 623 с.

10. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.

11. Паскаль Б. Суждения и афоризмы. М.: Политиздат, 1990.

12. Торо Г. Уолден, или Жизнь в лесу. М.: Наука, 1979. 456 с.

13. Бердяев Н. О человеке, его свободе и духовности. М.: Флинта, 1999. 312 с.

14. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М.: Добросвет, 2000. 259 с.

15. Лосев А.Ф. Самое само// А.Ф. Лосев. Миф, число, сущность. М.: Мысль, 1994. С. 300-526.

16. Башляр Г. Поэтика пространства. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. 352 с.

17. Деррида Ж. О грамматологии. М.: AD MARGINEM, 2000. 504 с.

SOLITUDE IN THE SPACE OF GLAMOUR

© 2015

E.L. Iakovleva, doctor of philosophy sciences, candidate of Culturology,
professor of the chair «Philosophy»
Institute of Economy, Management and Law, Kazan (Russia)

Abstract. The object of the research article becomes eternal philosophical problem - loneliness of the individual, most evident today in the space of social glamor. Analyzing the state of loneliness, relying on philosophical literature, it identifies positive potential associated with the self-knowledge of ourselves and the world/situations/people. Loneliness caused by a kind of discomfort, conflict and/or disorder, the person plunges into a variety of thoughts about being and its own metaphysics, giving a huge palette of emotions and the resulting “tragic enlightenment”. Dialectical loneliness understood by the author as a temporary escape from himself, entailing a return to himself. During the lonely existence of a person is able to creatively construct a future, linking into a single flow of time past, present and future, not allowing tears to appear in existence. In this respect, the loneliness can be considered a kind of reboot personality, within which the change in world vision optics, which allows to join the actual processes taking place, which allows the individual to become an inclusive / included in the existence. It is a mode of being alone there in the present, living under surveillance ideology of glamor, which means replication of their laws and ideas transparently manipulates recipients. As a result of this manipulation is doomed to a lonely existence in the surrounding din of communication / information / carnivalization hindering focusing on “thing itself.” As a result, the loneliness becomes negative modus associated with existential emptiness, does not contribute to reflections of being and self-improvement.

Keywords: glamor, glamor ideology, loneliness, inclusion, human subjectivity, the tragedy, the courage to be, discomfort, freedom, designing the future society of simulation, trace.

НАШИ АВТОРЫ

Аббасова Аферин Али кызы, докторант кафедры психологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23

Телефон +994506853999

e-mail: aferin_2012@hotmail.com

Албитова Екатерина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической теории и мировой экономики

Адрес: Забайкальский государственный университет, 672039, Россия, Чита ул. Александрo-Заводская, 30

E-mail: tsyga19@mail.ru

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, физики и информатики, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методики их преподавания»

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443090, Россия, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26

E-mail: vnaniskin@gmail.com

Артамонова Екатерина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»

Адрес: Казанский государственный энергетический университет, 420066, Россия, Казань, ул. Красносельская, 51

E-mail: Artamonova_ek@mail.ru

Архипова Галина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Адрес: Забайкальский государственный университет, ул. Александрo-Заводская, д. 30, г. Чита, Забайкальский край, 672039, Россия

E-mail: step7galina@mail.ru

Башар Абдул Хусейн, аспирант кафедры межкультурных коммуникаций

Адрес: Воронежский институт высоких технологий, 394000, Воронеж, ул. Ленина, 73 а

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Ванюхина Надежда Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология развития и психофизиология»

Адрес: Институт экономики, управления и права, 420030, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Московская, 42

E-mail: vanyuhina@ieml.ru

Воробьева Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и легкой атлетики

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Вострикова Мария Владимировна, аспирант

Адрес: 127018, Москва, Ясный проезд дом 21, ГБОУ г. Москвы «Школа № 285 им. В.А. Молодцова»

E-mail: mv.vostrikova@gmail.com

Гаджиева Айна Ширзад кызы, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

Адрес: Сумгаитский государственный университет, AZ 5008 Азербайджанская республика, г. Сумгаит, квартал 43

E-mail: a.hajiyeva@gmail.com

Гладких Валентина Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Общая и профессиональная педагогика»

Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13.

E-mail: gladwal@yandex.ru

Гусевская Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Адрес: Забайкальский государственный университет, 672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

E-mail: gusnatl@rambler.ru

Денисова Ольга Викторовна, соискатель кафедры «Общая и профессиональная педагогика»

Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13.

E-mail: olga0836@yandex.ru

Джабраилова Рахила Гачай кызы, диссертант кафедры психологии

Адрес: Бакинский Государственный Университет, 1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23

e-mail: cabrailovarh@mail.ru

Джихад Денгиз Мехмет, докторант

Адрес: Кавказский университет, Азербайджан, Город Хурдалан, ул. Г. Алиева, 120

Тел.: +99455 701 79 97

E-mail: q.abbasova@mail.ru

Дзусова Бэлла Таймуразовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры осетинской филологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Евстафеева Евгения Александровна, старший преподаватель кафедры психологии

Адрес: ФГБОУ ВПО «ЧелГУ», 454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.

E-mail: evgeniy-eg@mail.ru

Ермакова Татьяна Феликсовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки»

Адрес: Байкальский государственный университет экономики и права, 672000, Россия, Чита, ул. Анохина, 56

E-mail: tanyafel@mail.ru

Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Иностранный язык инженерно-технического направления»

Адрес: Забайкальский государственный университет, 672039, Россия, Чита, ул. Александрo-заводская, 30

E-mail: kse2000@list.ru

Кислова Наталья Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе и качеству образования, доцент кафедры «Русская и зарубежная литература, и методика преподавания литературы»

Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, России, Самара, ул. М.Горького, 65/67

E-mail: kislova_nn@pgsga.ru

Ковалева Наталья Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психологическая антропология»
Адрес: Московский педагогический государственный университет, 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88
E-mail: nkovaig@mail.ru

Комарова Эмилия Павловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и технологий перевода
Адрес: Воронежский государственный технический университет, 394026, г. Воронеж, Московский пр. 14
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Королев Аркадий Иванович, кандидат исторических наук, доцент, декан исторического факультета, доцент кафедры «Отечественная история и археология»
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, России, Самара, ул. М.Горького, 65/67
E-mail: arkorolev@gmail.com

Костина Любовь Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология и педагогика семьи»
Адрес: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, н.р.Мойки д.48
E-mail: lumiko@mail.ru

Куликова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Математика и методика обучения»
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, Россия, Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26
E-mail: kulikova-e-v@yandex.ru

Курносова Светлана Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогика»
Адрес: Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга, 683032, Россия, Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, 4
E-mail: E-mail: kuvami@yandex.ru

Куршев Алексей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Физического воспитания»
Адрес: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 420015, Россия, Казань, улица К. Маркса, 68
E-mail: a-kurshev@yandex.ru

Малиева Залина Колумбовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 362025, Владикавказ, ул. Ватутина, 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Мурашко Виктория Витальевна, студентка института массмедиа факультета журналистики
Адрес: Российский государственный гуманитарный университет, 125047, Москва, ул. Миусская площадь, 6
E-mail: Vikulya-Karamelnaya@yandex.ru

Назаров Муслим Хатам оглы, доктор философии по педагогике, заведующий кафедрой искусства, технологии, гражданской обороны и физического воспитания
Адрес: Бакинский Институт Повышения Квалификации и Переподготовки Педагогических Кадров, AZ 1134 Азербайджан, Баку, ул. М.Дж.Пашаева, 11
E-mail: emilhuseynli@yandex.ru

Недвецкая Марина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики
Адрес: Московский городской педагогический университет, 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4, корп.1
E-mail: nedmarina@yandex.ru

Одарич Ирина Николаевна, аспирант
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14
Тел.: 89272168246
E-mail: odarich28@gmail.com

Ординарцева Галина Павловна, аспирант
Адрес: Московский государственный университет информационных технологий, радиотехники и электроники, 119454, г. Москва, Проспект Вернадского, д. 78
E-mail: delta_aria@mail.ru

Пономарева Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Адрес: ФГБОУ ВПО «ЧелГУ», 454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.
E-mail: ivp-csu@yandex.ru

Пыканов Игорь Владимирович, аспирант
Адрес: 127018, Москва, Ясный проезд дом 21, ГБОУ г. Москвы «Школа № 285 им. В.А. Молодцова»
E-mail: pykanov@gmail.com

Рзаев Муса Тапдыг оглу, старший преподаватель Азербайджанского института учителей (Баку, Азербайджан)
Адрес: AZ1110, г. Баку, ул. Академика Гасана Алиева, 104, Азербайджанский Институт Учителей
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: q.abbasova@mail.ru

Рогалева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Бурятского государственного университета
Адрес: Бурятский государственный университет, 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина 24а.
E-mail: galina.rogaleva@mail.ru

Скоморохова Наталья Александровна, аспирант кафедры «Педагогики» (13.00.01), старший преподаватель кафедры «Психологии образования»
Адрес: Дальневосточный федеральный университет, 692508, Приморский край, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35.
E-mail: nata_sk_@mail.ru

Тахмазова Фатъма Мамед кызы, диссертант
Адрес: Институт проблем образования Азербайджанской Республики, Азербайджан, Баку- 1000, Ул.Афиздинна Джалилова, 22
Тел.: +99455 701 79 97
E-mail: bilgi@tehsilproblemleri.com

Темлюева Зарина Ботазовна студентка 4 курса факультета лингвистики
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Третьякова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Городское строительство и хозяйство»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, 14,
E-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru

Циринг Диана Александровна, доктор психологических наук, профессор, ректор
Адрес: ФГБОУ ВПО «ЧелГУ», 454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.
E-mail: L-di@yandex.ru

Шалифова Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации
Адрес: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 443099, России, Самара, ул. Блюхера, 25
Тел: 8-927-600-91-74
E-mail: oshali@yandex.ru

Эвнина Ксения Юрьевна, преподаватель кафедры психологии
Адрес: ФГБОУ ВПО «ЧелГУ», г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.
E-mail: evnina@mail.ru

Яковлева Елена Льдовиковна, доктор философских наук, кандидат культурологии, профессор кафедры «Философия»
Институт экономики, управления и права, Казань (Россия)
Адрес: Институт экономики, управления и права (г. Казань), 420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42
E-mail: mifoigra@mail.ru

OUR AUTHORS

Abbasova Aferin Ali gizi, doctoral candidate of department of psychology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov, 23
Phone: +994506853999
Email: aferin_2012@hotmail.com

Albitova Ekaterina Petrovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the chair «Economic theory and world economy»
Address: Transbaikal State University, 672039, Russia, Chita, st. Alexandro-zavodskaya, 30
E-mail: tsyga19@mail.ru

Aniskin Vladimir Nikolayevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, dean of department of mathematics, physics and informatics, associate professor of the department «Informatics, applied mathematics and methods of their teaching»
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443090, Russia, Samara, Antonov-Ovseenko St., 26
E-mail: vnaniskin@gmail.com

Arkipova Galina Stepanovna, candidate of pedagogical science, associate professor the Foreign Language Department
Address: Transbaikal State University Aleksandro-Zavodskaya Street, apt.30, Chita, Zabaikal'sky kry, 672039, Russia
E-mail: step7galina@mail.ru

Artamonova Ekaterina Valerjevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Foreign languages
Address: Kazan State Power Engineering University, 420066, Russia, Kazan, Krasnocelskaja str., 51
E-mail: Artamonova_ek@mail.ru

Bashar Abdul Hussein, graduate student of intercultural communications
Address: Voronezh University of High Technologies, 394000, Russia, Voronezh, Lenina st., 73 a
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy and psychology faculty of psychology and education
Address: North Ossetian state university named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Denisova Olga Viktorovna, applicant of general of department «General and vocational pedagogy»
Address: Orenburg state university, 460018, Russia, Orenburg, Avenue Pobedi 13
E-mail: olga0836@yandex.ru

Dzhabrailova Rahilya Gachay kyzy, candidate for a degree of faculty of psychology
Address: Baku State University, 1148, Azerbaijan, Baku, st. Z. Halilov, 23
Email: cabrailovrh@mail.ru

Dzusova Bella Taymurazovna, candidate pedagogical sciences, assistant professor of ossetian philology
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Evnina Ksenia Yuryevna, lecturer of the chair «Psychology»
Address: Chelyabinsk State University, 454001, Russia, Chelyabinsk, st. Kashirin brothers, 129
E-mail: evnina@mail.ru

Evstafeeva Evgenia Alexandrovna, assistant professor of the chair «Psychology»
Address: Chelyabinsk State University, 454001, Russia, Chelyabinsk, st. Kashirin brothers, 129
E-mail: evgeniy-eg@mail.ru

Gladkikh Valentina Grigorievna, doctor of pedagogical sciences, professor of department «General and vocational pedagogy»
Address: Orenburg state university, 460018, Russia, Orenburg, Avenue Pobedi 13
E-mail: gladwal@yandex.ru

Gusevskaya Natalya Yurievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Address: Transbaikal State University, 672039, Russia, Chita, st. Alexandro-Zavodskaya, 30
E-mail: gusnat1@rambler.ru

Hajiyeva Ayna Shirzad gizi, Senior Lecturer Department of Pedagogy and Psychology
Address: Sumgait State University, AZ 5008 Republic of Azerbaijan, Sumgait, block 43
E-mail: a.hajiyeva@gmail.com

Iakovleva Elena Ludvigovna, doctor of philosophy sciences, candidate of Culturology, professor of the chair «Philosophy»
Institute of economy, management and law, Kazan (Russia).
Address: Institute of economy, management and law, 420111, Russia, Kazan, st. Moskovskaya, 42
E-mail – mifoigra@mail.ru

Jihad Dengiz Mehmet, doctoral student
Address: Caucasus University, Azerbaijan, Khirdalan city, 120 H.Aliyev Str.
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: e-mail: q.abbasova@mail.ru

Kaplina Svetlana Evgenievna, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the chair «Foreign language for engineering and technical purposes»
Address: Transbaikal State University, 672039, Russia, Chita, st. Alexandro-zavodskaya, 30
E-mail: kse2000@list.ru

Kislova Natali Nikolaevna, candidate of philology, associate professor, vice rector for academic affairs and quality of education, associate professor of the subdepartment «Russian and foreign literature and methods of teaching literature»
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, M. Gorky St., 65/67
E-mail: kislova_nn@pgsga.ru

Komarova Emilia Pavlovna, doctor of pedagogical sciences, professor of department of foreign languages and translation technologies
Address: Voronezh State Technical University, 394026, Russia, Voronezh, Moscovskiy pr. 14
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Korolev Arkadi Ivanovich, candidate of historical sciences, associate professor, dean of department of history, associate professor of the subdepartment «National history and archeology»
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, M. Gorky St., 65/67
E-mail: arkorolev@gmail.com

Kostina Liubov Mikchailovna, candidate of psychological science associate professor of the chair «Psychology and Pedagogy of the family»
Address: Herzen State Pedagogical University of Russia, 191186, Russia, St.Petersburg, n.r. Moyka, 48
E-mail: lumiko@mail.ru

Kovaleva Natalia Borisovna, candidate of psychological Sciences, associate professor of «Psychological anthropology»
Address: Moscow state pedagogical University, 119571, Russia, Moscow, PR-t Vernadskogo, 88
E-mail: nkovaig@mail.ru

Kulikova Elena Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor, head of the chair of “Mathematics and methods of teaching”
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, st. Antonova-Ovseenko, 26
E-mail: kulikova-e-v@yandex.ru

Kurnosova Svetlana Anatolyevna, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of «Pedagogic»
Address: Vitus Bering Kamchatka State University, 683032, Russia, Petropavlovsk-Kamchatskiy, st. Pogranichnaya, 4
E-mail: kuvami@yandex.ru

Kurshev Alexey Vladimirovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Physical training»
Address: Kazan national research technological university, 420015, Russia, Kazan, street K. Marx 68
E-mail: a-kurshev@yandex.ru

Malieva Zalina Kolumbovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy and psychology faculty of psychology and education
Address: North Ossetian state university named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Murashko Victoria Vitalievna, student of the mass media institute of the journalism faculty
Address: Russian State University for the Humanities, 125047, Russia, Moscow, sq. Miuskaya, 6
E-mail: Vikulya-Karamel'naya@yandex.ru

Nazarov Muslim Hatam oglu, Doctor of Philosophy in Education, Head of the Department of art, technology, civil defense and physical training
Address: Baku Institute of advanced training and retraining of teachers, AZ1134, Azerbaijan, Baku, Str. M.Dzh.Pashaev, 11
E-mail: emilhuseynli@yandex.ru

Nedvetskaya Marina Nikolaevna, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair « Theory and History of Pedagogy»
Address: The State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», 129226, Moscow, 2-j Sel'skohozyajstvennyj proezd, d.4, korp.1
E-mail: nedmarina@yandex.ru

Odarych Irina Nikolaevna, postgraduate
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14
Tel.: 89272168246
E-mail: odarich28@gmail.com

Ordinarceva Galina Pavlovna, post-graduate
Address: Moscow State Institute of Radio Engineering, Electronics and Automation, 119454, Moscow, Prospect Vernadskogo, 78
E-mail: delta_aria@mail.ru

Ponomareva Irina Vladimirovna, candidate of psychological science, associate professor of the chair «Psychology»
Address: Chelyabinsk State University, 454001, Russia, Chelyabinsk, st. Kashirin brothers, 129
E-mail: ivp-csu@yandex.ru

Pykanov Igor Vladimirovich, postgraduate student
Address: 127018, Moskva, Yasnyj proezd dom 21, State budgetary educational institution of Moscow «School № 285 name of V.A. Molodtsov»
E-mail: pykanov@gmail.com

Rogaleva Galina Ivanobna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy. Buryat State University.
Address: Buryat State University , 670000,Ulan-Ude,st.Smolina24a.
E-mail: galina.rogaleva@mail.ru

Rzayev Musa Tapdyg oglu, senior lecturer of the Azerbaijan Institute of Teachers (Baku, Azerbaijan)
Address: AZ1110, Baku city. Academician Hasan Aliyev, 104, Azerbaijan Institute of Teachers
Tel.: +99455 701 79 97
E-mail: e-mail: q.abbasova@mail.ru

Shalifova Olga Nikolaevna, candidate of philology, associate professor, dean of foreign languages department, associate professor of the subdepartment «English philology and intercultural communication»
Address: Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 443099, Russia, Samara, Blukher Str., 25
Tel: 8-927-600-91-74
E-mail: oshali@yandex.ru

Skomorohova Natalia Aleksandrovna, postgraduate student of “Pedagogy” (13.00.01), assistant professor of the chair “Psychology of Education”
Address: Far Eastern Federal University, 692508, Primorsky Krai, Ussuriysk Str. Nekrasov, 35.
E-mail: nata_sk_@mail.ru

Takhmazova Fatma Mamed gizi, dissertator
Address: Institute of the education issues of the Republic of Azerbaijan, AZ 1000 Republic of Azerbaijan, Affiyaddin Calilov street, 22
E-mail: bilgi@tehsilproblemleri.com

Tebloeva Zarina Botazovich, 4th year student of the Faculty of Linguistics
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Tretyakova Elena Mixailovna, candidate of pedagogical science, docent of «Chair Town building and economy»
Address: Federal Government budgetary institution of higher education «Togliatti State University», 445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorysskaa street, 14.
E-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru

Tsiring Diana Alexandrovna, doctor of psychological science, professor, rector
Address: Chelyabinsk State University, 454001, Russia, Chelyabinsk, st. Kashirin brothers, 129
E-mail: L-di@yandex.ru

Vanyukhina Nadezhda Vladimirovna, candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the chair «Developmental psychology and psychophysiology»
Address: Institute of Economics, Management and Law, 420030, Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, st. Moskovskaya, 42
E-mail: vanyuhina@ieml.ru

Vorobieva Irina Nikolaevna, candidate pedagogical sciences, associate professor of theory and methods of physical education and athletics.
Address: North Ossetian state university named after K.L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 46.
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

Vostrikova Mariya Vladimirovna, postgraduate student
Address: 127018, Moskva, Yasnyj proezd dom 21, State budgetary educational institution of Moscow «School № 285 name of V.A. Molodtsov»
E-mail: mv.vostrikova@gmail.com

Yermakova Tatiana Feliksovna, candidate of philological sciences, associate professor, head of the chair “Foreign languages”
Address: Baikal State University of Economics and Law, 672000, Russia, Chita, st. Anokhin, 56
E-mail: tanyafel@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛАХ:

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)

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 ранее 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 файлов (ТРИ ОТДЕЛЬНЫХ ФАЙЛА!!!):

- Фамилия_статья_город (например: Иваненко_статья_Киев)
- Фамилия_РИНЦ_город (например: Иваненко_РИНЦ_Киев)
- Фамилия_оплата_город (например: Иваненко_оплата_Киев)

Общий объем: 3–5 страниц печатанного текста формата А-4 (до списка литературы).

Стандарты: шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см, все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Неразрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов - 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ.

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с 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 (НО ОБЯЗАТЕЛЬНО ДАТЬ НА ВЫЧИТКУ СООТВЕТСТВУЮЩИМ ФИЛОЛОГАМ):

- А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)
- Б) <http://translate.google.com/>

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 ОБРАЗЦЫ!

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):**

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 3400 рублей за статью – это конечная сумма расходов.
- АНИ: экономика и управление - 3500 рублей за статью – это конечная сумма расходов.
- Балтийский гуманитарный журнал – 3555 рублей за статью – это конечная сумма расходов.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 400 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

В случае если рецензирование статьи будет отрицательным, сумма в полном объеме возвращается автору.

Статью и информацию в РИНЦ высылать по адресу:

- 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)

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

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала:

http://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/